أساليب تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا

إعداد :

الدكتور / عبد الرحمن كامل
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية [redacted]
في كلية التربية في الفيوم ـ جامعة القاهرة .

2005 م .

استراتيجيات ما وراء المعرفة
في تنمية الفهم

- التخطيط
- خطوات حل المشكلات
- تقييم كفاءة التفكير
- التنظيم الذاتي
- توظيف المعرفة
- الضبط الإجرائي



المحتويات

الباب الأول : أساليب بحثية وتدريسية :

الفصل الأول : إعداد أداة بحثية :

يختار الباحث من بين هذه الأساليب وأدواتها بناء على عدد من الاعتبارات ، يتصدرها أهداف الدراسة ، والتصميم المنهجي ، ثم خصائص مجتمع البحث ، والبيانات المستهدفة منه . ثم حدود الوقت والإمكانيات والجهود المتاحة التي توفر مستوى عال من الثبات والصدق في تحقيق أهداف الدراسة .

أولا - الاستقصاء أو الاستبيان :

ويتصدر الاستقصاء [1] أساليب جمع البيانات في بحوث الصحافة ، نظرا لما يتمتع به من خصائص تميزه عن غيره من الاساليب ، وتتفق مع طبيعة الظاهرة الصحفية التي يمثل جمهور قراء الصحف عنصرا من عناصرها . .

ذلك أن الاستقصاء - الاستبيان أو الاستفتاء - يساعد الباحث على جمع المعلومات من عينة كبيرة العدد ، مهما تميزت بالانتشار أو التشتت ، بالاضافة إلى أن عدم تدخل الباحث في التقرير الذاتي للمبحوثين أثناء الاستقصاء ، يوفر درجة كبيرة من الموضوعية والصدق الداخلي ، يتفق في نفس الوقت مع أغراض الوصف وتفسير العلاقات السببية . بالاضافة إلى أن تقنين اجراءاته يوفر كثيرا من الوقت والجهد ، ويساعد على تصنيف البيانات وتبويبها ، مما يرفع من درجة الثبات ودقة النتائج .

ويعتبر الاستقصاء البريدي mailed questionnaire أكثر الطرق شيوعا ، إلا أن قلة المرتد من استمارات الاستقصاء يعتبر من أبرز صعوباته ، ولذلك فإن الباحث في حالات كثيرة يعتمد على الاستقصاء اليدوي handed الذي يجنب الباحث هذه الصعوبة ، بشرط ألا يخلط الباحث بين هذا الأسلوب وأسلوب المقابلة . ويعتمد الاستقصاء على استمارة الاستقصاء questionnaire التي يعدها الباحث ، وتوزع على المبحوثين ، وهي عبارة عن شكل مطبوع ، يحتوي على مجموعة من الاسئلة ،

(١) لمزيد من التفصيل في موضوع الاستقصاء ، راجع ما يلي : محمد عبدالحميد : دراسة الجمهور في بحوث الإعلام ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٣ - ٢٢٥ .

- Labour, Patricia J., and Roppeport Michael A., Advaneed Questionnarie Design., Combridge Adt . Books 1980 .

موجهة إلى عينة من الأفراد حول موضوع أو موضوعات الدراسة . ويمر إعداد استمارة الاستقصاء ، بعدد من المراحل . هي :

- تحديد إطار البيانات المطلوبة ونوعها ، ويميز الباحث فى هذه الحالة بين البيانات التى تعبر عن الحقائق الوصفية ، وبصفة خاصة تلك التى تعبر عن خصائص وسمات القراء . والبيانات التى تعكس الآراء والاتجاهات والمشاعر ، ثم البيانات التى تشير إلى سلوك القراءة ، مثل الاهتمام والتفضيل ، ووقت القراءة ، وكثافة القراءة ، وعادات القراءة .
- والتمييز بين هذه الأنواع الثلاثة ، يحدد بداية نوع استمارة الاستقصاء ، ونوع أسئلة الاستقصاء . ذلك أن سيادة الحقائق فى البيانات المستهدفة ، أو البيانات الخاصة بالسلوك ، وهى البيانات التى لاتشير إلى خلاف فى التعبير عنها ، يصلح معها الاستقصاء المقنن ، الذى يعتمد على الأسئلة المغلقة . بينما نجد أن البيانات الخاصة بالآراء والاتجاهات والمشاعر والافكار ، حيث يحتاج المبحوث إلى حرية أكبر فى التعبير عنها ، يصلح معها أسلوب المقابلة أو الاستبار – وهو الاستقصاء غير المقنن – الذى يعتمد على الاسئلة المفتوحة ، ويترك للمبحوث حرية الاجابة على الاسئلة بالطريقة التى يراها ، فى محاولة للكشف عن الآراء والاتجاهات والافكار والمشاعر والمعتقدات التى تحتاج إلى التعمق فى أفكار المبحوث وسبر أغواره .
- ويأتى بعد ذلك تحديد نوع الأسئلة ، ثم صياغتها ، وإعداد الاستمارة فى صورتها الأولية .
- اختبار الاستمارة .
- إعداد الاستمارة فى صورتها النهائية .

صياغة أسئلة الاستقصاء وإعداد الاستمارة فى صورتها الأولية :

ويعتبر اختيار نوع الاسئلة التى تضمها صحيفة الاستقصاء ، وصياغتها بالشكل المناسب ، من أهم المراحل المميزة لاعداد صحيفة الاستقصاء ، ويتوقف على مهارة الباحث فى إعدادها إلى حد كبير ، استجابة المبحوثين إلى الاستمارة وأسئلتها

ويمكن تمييز ثلاثة أنواع من الأسئلة :

١- الأسئلة المفتوحة ذات الاجابات الحرة open - ended questions والتى يترك للمبحوث حرية الاجابة عليها بالطريقة والاسلوب الذى يراه ، دون اجباره على اختيار اجابة محددة مسبقا ، أو بديل من بين بدائل الاجابات المحددة مسبقا . وهذا النوع يصلح فى الحالات التى يكون الهدف فيها هو الكشف عن الدوافع والاتجاهات والآراء والافكار والمشاعر ، حيث يصعب تقنينها فى اجابات أو مقاييس نمطية . أو فى الحالات التى تتسم بالنقص أو الغموض فى البيانات بما لايسمح بصياغة اجابات محددة مقدما للاسئلة . وكذلك عندما تتعدد الاستجابات البديلة بشكل يصعب معه حصرها بوصفها اجابات بديلة على الأسئلة .

٢- الاسئلة المفتوحة ذات الاجابات المحددة : open - ended with precoded answers وهذا النوع يتجاوز صعوبات التصنيف والتبويب فى النوع السابق . حيث يحتفظ الباحث برموز للاجابات التى يحتمل أن يجب بها المبحوث بحرية تامة. فيبدأ الباحث بعد ذلك بتبويب الاجابات فى فئات تم وضعها مسبقا . وهذا النوع يحتاج إلى مهارة وتدريب عال للباحثين على إستنتاج كافة الاجابات المحتملة . ويصلح هذا النوع أكثر فى المقابلة لإمكانية توجيه المبحوث إلى الفئات المستهدفة.

٣- الأسئلة المغلقة closed - ended questions وهى أكثر شيوعا فى الاستقصاء عن الاسئلة المفتوحة ، لما توفره من وقت وجهد فى الترميز والتبويب والتصنيف الاحصائى . وفيها يقوم الباحث بصياغة عدد من الاستجابات البديلة ، يختار منها المبحوث ما يتفق مع اجابته على السؤال . وبذلك توفر سهولة الاجابة الدافع للمبحوث للاجابة على الأسئلة .

وهناك عدد من الاشكال التى توضع فيها الاسئلة المغلقة واجاباتها ، يختار منها الباحث ما يتفق مع طبيعة موضوع السؤال والبدائل المحتملة للاجابات . ومن هذه الاشكال الشائعة مايلى :

- الإستجابات الثنائية dichotomouse response . وتحدد الاجابة على السؤال ببديلين فقط ، يختار منها المبحوث واحدا فقط . وأبسطها نعم / لا . أوافق / لا أوافق ...

تقرأ الصحف بصفة مستمرة نعم ( ) لا ( )

يجب اطلاق حرية اصدار الصحف للأفراد أوافق ( ) لا أوافق ( )

- الخيارات المتعددة multiple choise ، وفى هذا الشكل من الاسئلة تتعدد البدائل ، ويختار منها المبحوث ما يتفق مع الحقيقة المطلوبة . مثل الفئات المتعددة للسن ، أو الدخل ، أو المستوى التعليمى ... وكذلك فئات سلوك القراءة . وقد يختار المبحوث من بين البدائل استجابة واحدة ، مثل :

تخصص لقراءة الصحف خلال اليوم ، عادة :

١٥ دقيقة ( ) - ٣٠ دقيقة ( ) - ٤٥ دقيقة ( )

٦٠ دقيقة ( ) - ٩٠ دقيقة ( ) أكثر من ٩٠ دقيقة ( )

أو يختار المبحوث استجابتين أو أكثر من بين البدائل المتاحة . مثل :

تحرص على قراءة الصحف لأنها :

تساعد على معرفة أخبار العالم ( )

تساعد على زيادة الخبرات والمعارف ( )

تساعد على معالجة مشكلات الأسرة ( )

تساعد على معرفة أخبار السلع والسوق ( )

تساعد على التسلية والترويح عن النفس ( )

تساعد على قتل الوقت ( )

ففى هذه الحالة قد يختار المبحوث أكثر من سبب لحرصه على قراءة الصحف ، يعبر عنها باختيار أكثر من بديل من بين البدائل المتاحة .

ويراعى فى الاختيار من بين البدائل المتعددة ، أن تكون هذه البدائل كافية وتشمل كافة الاستجابات المتوقعة ، حتى لاتتكرر فئات (أخرى ... أو غير ماذكر) التى تشكل صعوبة فى التصنيف والتبويب وإجراء اختبارات ثبات

صدق النتائج ، بالاضافة إلى تميز كل بديل بالاستقلال ، لايتداخل مع غيره فى التصنيف .

- الخيارات المتعددة ذات العلاقة related multiple choise ويصلح هذا الشكل فى الحالات التى تستهدف التعرف على اختيار الباحث لفئات ذات علاقة ببعضها . مثل العلاقة بين تفضيل الصحف ، ودرجة الانتظام فى قراءتها ، أو تفضيل القارىء لموضوعات معينة فى صحف معينة . حدد الموضوعات التى تفضل قراءتها فى الصحف التالية :

	الأهرام	الاخبار	الجمهورية
الموضوعات السياسية			
الموضوعات الاقتصادية			
الموضوعات المحلية			
الموضوعات الدينية			
الموضوعات الرياضية			

ويراعى عدم استخدام هذا الشكل من الاسئلة بديلا عن سؤالين ، يحتاج كل منها إلى استجابة واحدة ، توفيرا للوقت والمساحة ، لان صياغة هذا الشكل من الاسئلة يرتبط بموضوع السؤال والهدف منه بداية ، وليس توفير الوقت والمساحة.

- الترتيب حسب الأهمية rank-ordering ويستخدم هذا الشكل فى الحالات التى يرى فيها الباحث أهمية المفاضلة بين عناصر متعددة ، ويطلب الباحث فى هذه الحالات من المبحوث أما ترتيب البدائل ، أو اعطاء رقم لها يعبر عن الترتيب ، أو درجة تعبر عن مستوى المفاضلة . مثل :

رتب الموضوعات التالية حسب تقديرك لاهميتها فى الجريدة اليومية : الموضوعات السياسية / الاقتصادية / الدينية / الرياضية / ...

١-
٢-
٣-
٤-
٥-

أو يتم صياغة الترتيب كالآتى :

رتب الموضوعات التالية من ١ - ٥ حسب درجة تقديرك لاهميتها فى الجريدة اليومية :

- الموضوعات السياسية (٤)
- الموضوعات الاقتصادية (٥)
- الموضوعات الدينية (٢)
- الموضوعات الرياضية (٣)
- موضوعات الاسرة (١)

أو اعطاء درجة من (٥) تعبر عن تقدير الباحث الخاص لها ، والدرجة التى يعطيها الباحث فى هذه الحالة تعكس الترتيب الذى يستهدفه الباحث ويراعى فى مثل هذه الاسئلة ، ألا تكون العناصر المراد ترتيبها كبيرة ، فتسبب حيرة للمبحوث أو ارتباكا له اثناء التقدير والترتيب ، فكلما كان العدد صغيرا كلما كان الترتيب أكثر سهولة .

- المجالات الفاصلة interval scales وتستخدم بتوسع فى قياسات الرأى والاتجاه والتفضيل ، وذلك بأن يطلب من المبحوث اختيار الفواصل أو المسافات المحددة على مصفوفة القياس ، التى تقع بين رأيين متباينين ، يعبر عنهما لفظيا أو اسميا ، ولذلك يطلق عليه مقياس التباين الدلالى semantic differential scale حيث تقع هذه المسافات أو الفواصل بين الالفاظ ذات الدلالة المتباينة ، فتعكس شدة أو كثافة الاتجاه أو تأييد أو معارضة الرأى . مثل :

ممتاز .... ردئ جدا

استخدام اللون فى العنوان الرئيسى |—|—|—|—|—|—|

موافق للغاية .... لا أوافق على الإطلاق

استخدام الصور بكثرة فى الصفحة |—|—|—|—|—|—|

والمبحوث فى هذه الحالة يؤشر على المسافة التى يرى أنها تقترب من الرأى أو الاتجاه الذى يتبناه .

– الخيارات الجبرية forced choise وهذه يحددها الباحث بداية ، بما يتفق مع أهداف البحث ، بحيث لايترك للمبحوث حرية رفضها أو اختيار غيرها من الاسئلة التابعة.

وعلى سبيل المثال هناك دوافع كثيرة لقراءة الصحف ، ولكن الباحث يهدف إلى المفاضلة بين دافعين أو ثلاثة دوافع فقط ، يطرحها كاستجابات بديلة أمام المبحوث، ولا يطرح الفئات العامة مثل أخرى ، أو غير ما ذكر ... إلى آخره .

اختر عبارة واحدة من العبارات التالية :

* أقرأ الصحف لزيادة معلوماتى .
* اقرأ الصحف لمعرفة أخبار السوق
* أقرأ الصحف للتسلية

– ملء الفراغات fill - in the rank ويستهدف هذا الشكل من الاسئلة استدعاء المعلومات لدى المبحوث ، ومساعدته على التذكر من خلال السياق الناقص ، ثم استكمال الفراغات الناقصة* ، بما يعكس ادراكه للموضوع . وتستخدم فى تحديد مستويات المعرفة واختياراتها مثل :

---

* يستخدم هذا الاسلوب فى الدراسات الخاصة بيسر القراءة أسلوب «كلوز» Cloze الذى طرحه ويلسون تيلور W. L. Tailor ويعتمد على قدرة القارىء فى التعرف على الكلمات الناقصة والمتعمد حذفها من النص .

سيأتى ذكره بالتفصيل بالفصل السابع «الدراسات اللغوية لمحتوى الموضوعات الصحفية» ، من هذا الكتاب .

كان الخبر الرئيسى فى جرائد السبت الماضى حول ...

وهذه الاشكال المذكورة للاسئلة المغلقة ، أو الاسئلة ذات النهايات المغلقة ليست على سبيل الحصر ، ذلك أن الباحث يمكنه تصميم أشكال أخرى ، تتفق مع موضوع السؤال ، والبيانات المستهدفة ، والمستوى التعليمى والثقافى للمبحوثين . بالاضافة إلى طرق القياس التى يتبعها الباحث .

كما يمكن للباحث استخدام الصور والرسوم المرتبطة بموضوع السؤال ، أو المحددة للاستجابات البديلة التى تصمم للأطفال على سبيل المثال .

وتعتبر الصياغة السليمة لاسئلة الاستقصاء ، هى الأساس الأول فى تحقيق صدق استمارة الاستقصاء . وهناك العديد من المبادىء التى يراعيها الباحث فى صياغة اسئلة الاستقصاء ، منها :

١- تجنب الاسئلة المزدوجة doubled - barreled questions والتى تهدف إلى اجابتين من خلال سؤال واحد . مثل :

هل توافق على نشر صفحة المرأة فى العدد الاسبوعى وزيادة المساحة

نعم ( ) لا ( )

ففى هذه الحالة قد يوافق المبحوث على زيادة المساحة ، ولكنه يفضل استمرار الصفحة فى العدد اليومى للجريدة . مما يسبب له حيرة وارتباكا فى الاجابة على السؤال .

٢- تجنب الاسئلة السالبة ، وهى الاسئلة التى تسأل بالنفى مثل :

من بين الصحف التالية حدد الصحف التى لا تقرأها :

أو من بين الأسباب التالية لقراءة الصحف ، حدد الأسباب التى لا توافق عليها :

٣- تجنب الاسئلة الايحائية Leading questions التى تؤدى إلى تحيز واضح فى الاجابة ، حيث يشير السؤال إلى اجابة مستهدفة ، تظهر خلال الايحاء اللفظى فى بناء السؤال . مثل :

مثل الغالبية العظمى من الشباب المصرى ، توافق على زيادة الصفحات الرياضية فى الصحف نعم ( ) لا ( ) .

وكذلك تجنب الالفاظ أو المصطلحات المتحيزة أيضا مثل الصفات التى يضيفها الباحث إلى موضوع التفضيل والاهتمام فتجعل المبحوث يتميز فى اتجاه هذه الصفات .

٤- ويسبب غموض السؤال عدم فهم المبحوث له ، وبالتالى التأثير فى صدق النتائج . ومما يسبب غموض السؤال : الكلمات الصعبة ، أو المهجورة ، أو الكلمات ذات المعانى المزدوجة ، أو المصطلحات التى تكون خارج معارف المبحوث ، ولذلك يجب مراعاة المستوى التعليمى والثقافى والاجتماعى للمبحوث ، وبصفة عامة مراعاة الاطار المرجعى للمبحوث الذى يؤثر فى مدركاته للاشياء والرموز والمعانى .

٥- وكذلك تجنب الاسئلة التى تسبب حرجا للمبحوث ، ولاتتوقع الاستجابة إليها بشكلها الحالى ، مثل السؤال عن قراءة الموضوعات التى تمثل خروجا على التقاليد أو الآداب العامة ، أو تؤيد الافكار والآراء الدخيلة على المجتمع ، أو الاسئلة التى تتعارض اجابتها مع رأى الاغلبية أو السلطة .

وفى هذه الحالة يلجأ الباحث إلى الاسئلة غير المباشرة ، للحصول على نفس الاستجابة التى يتوقعها من الاسئلة المباشرة التى تسبب حرجا للمبحوث ، مثل :
ما هى الاسباب التى تجعل الافراد لايقرأون الموضوعات الدينية فى الصحف.. ؟
بديلا عن : لماذا لاتقرأ الموضوعات الدينية فى الصحف .. ؟

وتعتبر الاسئلة الخاصة بالسمات العامة أو السكانية أو الأولية ، مثل السن ، والتعليم ، والدخل ، ... وغيرها من الاسئلة التى تسبب حرجا للمبحوث ولذلك يتم صياغتها فى فئات يستجيب إلى احداها بدلا من الاسئلة المباشرة حولها ، بالاضافة إلى تأخير مثل هذه الاسئلة إلى نهاية الاستقصاء بدلا من تقديمها حتى لاتؤثر فى استجابة المبحوث إلى استمارة الاستقصاء كلها .

٦- وبالاضافة إلى ذلك يتجنب الباحث الاسئلة التى تستهدف معلومات تفصيلية قد لايتمكن المبحوث من تذكرها أو استعادتها بسهولة ، فتشكل صعوبة فى الاجابة .

٧- ومما يسبب ارباكا للمبحوث أيضا طول السؤال ، ولذلك يحاول الباحث بقدر الامكان صياغة السؤال فى عبارات قصيرة ومركزة .

ويعتبر ترتيب الاسئلة question order ترتيبا مناسبا من المطالب الاساسية التى توفر الوقت والجهد للمبحوث ، وبالتالى تساعد على استجابته إلى الاستقصاء بصفة عامة .

وليس هناك ترتيب نمطى يتبعه الباحث ، بل ان ذلك تفرضه رؤية الباحث ، وموضوعات الاستقصاء ، وخصائص عينة المبحوثين .

واتباع الترتيب المنطقى يفرض الانتقال من الاسئلة السهلة إلى الأكثر صعوبة ومن الاسئلة العامة إلى الاسئلة المحددة ، وكذلك اتباع التسلسل الزمنى متى اقتضت طبيعة الاسئلة ذلك .

ويفضل فى هذه الحالة تأخير الاسئلة المفتوحة ، لانها تتطلب جهدا من المبحوث فى اجابتها والتفكير فيها . وكذلك الاسئلة الحساسة بالنسبة للموضوع أو التى تسبب حرجا له .

ويفضل توزيع الاسئلة فى وحدات يجتمع لها التشابه فى علاقتها بموضوعات الاسئلة أو طريقة الاجابة .

وتظهر أهمية ترتيب الاسئلة فى استخدام أسئلة التصفية filter أو الاسئلة الكاشفة screaning ، فى الحالات التى يحتمل فيها تباينا فى الاجابات ، يرتبط باسئلة أخرى تتبعها ، أو يقتضى الأمر توجيه الاسئلة إلى مجموعات فرعية يتم الكشف عنها من خلال سؤال معين .

ويتم تنظيم الاسئلة فى هذه الحالة على مستويين ، الأول وهو الاسئلة الكاشفة أو التصفية أو المتبوعة ، مثل:-

تقرأ بانتظام نعم ( )

لا ( ) أجب السؤال رقم (١٠)

ثم الاسئلة التابعة ويطلق عليها الاسئلة الاحتمالية ، لانها توجه فقط إلى المجموعة التى يحتمل أن تكون اجاباتها فى اتجاه معين ، مثل من لايقرأون الصحف بانتظام فى السؤال السابق .

ويكون السؤال رقم (١٠) هو السؤال التابع

ماهى أسباب عدم قراءتك للصحف .... ؟

ويراعى فى هذه الحالة أن تكون تعليمات الانتقال إلى الاسئلة الأحتمالية واضحة . وقد يتم فصل السؤال أو الاسئلة الاحتمالية فى وحدة خاصة أو فى تصميم خاص يفصل بينها وبين الاسئلة الاخرى فى أسئلة الاستقصاء مثل :

هذه الاسئلة خاصة بالنساء

- ما هى الصحف النسائية التى تفضلينها أكثر ... ؟

-

-

- مَن من الكاتبات تحرصين على متابعة كتاباتها ... ؟

-

-

وبعد أن ينتهى الباحث من اعداد الاستمارة فى صورتها الأولية ،فإنه يقوم باجراء اختبارات الصدق عليها من خلال عينة أصغر من المبحوثين ، ومراجعتها بواسطة عدد من المحكمين للتأكد من صدق المحتوى وصدق البناء ، حتى يتأكد من صلاحية استمارة الاستقصاء لقياس ما هو مراد قياسه فى موضوع البحث .

وبعد ذلك يتم الاعداد النهائى لاستمارة الاستقصاء ، الذى يشمل تصميم الغلاف المناسب ، وصياغة الصفحة الأولى للتقديم ، ثم تليها صفحة التعليمات للمبحوثين فى التعامل مع أسئلة الاستقصاء .

ويفضل أن تترك مساحات بيضاء فى نهاية الاستقصاء ، لتسجيل ملاحظات المبحوث متى دعت الحاجة إلى ذلك .

وترفق الاستمارة مع خطاب الاستقصاء ، الذى يستثير المبحوث إلى الاجابة على الاستقصاء والتعاون مع الباحث، مع مظروف مكتوب عليه العنوان، وملصق عليه طابع البريد كلما تيسر ذلك، أو تحديد موعد استلامه باليد إذا اتبع هذا الاسلوب.

ثانيا : المقابلة :

على الرغم من شيوع الاستقصاء فى الدراسات الاعلامية ، وبصفة خاصة دراسات جمهور وسائل الاعلام ، ومنهم قراء الصحف ، إلا أن أهداف البحث فى كثير من الحالات قد تستهدف الدراسة المتعمقة للمبحوث ، أو عينة المبحوثين ، وسبر أغوارهم ، للكشف عن الأفكار والاتجاهات والآراء والمعتقدات ، التى قد لايفى أسلوب الاستقصاء بها ، لعدم التواصل بين الباحث والمبحوث فى مرحلة الاجابة على استمارة الاستقصاء ، حتى يتوفر شرط عدم تدخل الباحث فى التقرير الذاتى للمبحوثين .

بالاضافة إلى أنه فى دراسة الحالة ، وفى عديد من الدراسات الميدانية ، وشبه التجريبية كثيرا ما يلجأ الباحث إلى التواصل اللفظى مع المبحوثين ، للحصول على البيانات المستهدفة كما أن الباحث يلجأ إلى هذا التواصل اللفظى مع المبحوث لتجنب الكثير من عيوب الاستقصاء ، مثل احتمالات التحريف فى الاجابات ، ونقص استجابات المبحوثين ، وتوضيح الغموض فى استمارة الاستقصاء ، وكذلك ضبط استجابات المبحوثين إلى اسئلة الاستقصاء وهذا الأسلوب الذى يعتمد على الاتصال اللفظى مع المبحوثين والحصول على المعلومات والبيانات خلال فترة هذا الاتصال اللفظى ، هو الذى يطلق عليه المقابلة interview . وعلى الرغم مما يوفره أسلوب المقابلة من مزايا تتجاوز بها عيوب الاستقصاء ، إلا أن المقابلة على الجانب الآخر تحتاج إلى وقت وجهد كبير من فريق البحث لإدارة المقابلة مع عينة المبحوثين والحصول على البيانات المطلوبة . وعلى الرغم من مستوى الثقة فى النتائج نظرا لاختيار مفردات

البحث اختيارا دقيقا ، وإدارة المقابلة معهم بما يتفق مع أهداف الدراسة . إلا أننا لايمكن أن نغفل التحيز الناتج عن تأثير مناخ المقابلة وادارتها ، مما يتطلب مهارة عالية جدا وتدريب كاف للباحثين على إدارة الحوار وتوجيه المقابلة بما يقضى على هذا التحيز .

وتعتبر بحوث الصحافة من المجالات التى يستخدم فيها أسلوب المقابلة ، نظرا لحاجة الكثير منها إلى اللقاء المباشر مع المبحوثين ، وارتباط أهداف البحث ، بالحوار حول النسخة من الصحيفة التى تكون بين يدى المبحوث وقت المقابلة ، وما تحتاجه هذه المجالات من شرح وتفسير بطرق الاجابة على الاسئلة ، وتحديد الاستجابات ، التى قد تكون خارج النسخة من الصحيفة . أو عليها نفسها . مثل دراسات يسر القراءة readability التى تستهدف قياس مدى فهم القارىء للمقاطع اللفظية ، وقدرته على قراءتها بالسرعة المطلوبة وكذلك بحوث قراء الصحف reader ship research التى تهدف إلى الكشف عن اهتمام القارىء بمفردات الصحف وموضوعاتها ، ومنها أسلوب التعرف الذى ابتكره جورج جالوب G. Gallop فى الثلاثينات وطوره بعد ذلك . ويعتمد على المقابلة الشخصية مع المبحوثين الذى يتعرضون لنسخة من الصحيفة وسؤالهم عن الموضوعات التى قرأوها على الصفحة ، وتقسيم النتائج على أساس (المشاهدة / قراءة جزء / قراءة الكل) . ومن الدراسات الشهيرة بعد ذلك ، الدراسة التتبعية التى اجراها اتحاد ناشرى الصحف الأمريكية :

The American Newspaper, Publishers Association's Continuing stueies of Newspapers

التى شملت إجراء أكثر من خمسين ألف مقابلة مع قراء ١٣٠ جريدة يومية بين عامى ١٩٣٩ - ١٩٥٠ للتعرف على خصائص القراء وتفضيلهم للجرائد والمفردات فيها [١] .

(1) Swanson, C., "what they read in 130 daily Newspaper" Journalism Quarterly Vol 33 : 3-1955 P.P 411 - 421 .

وهناك تصنيفات عديدة للمقابلة ، تتفق وطبيعة البحث وأهدافه، والبيانات المستهدفة ، وخصائص عينة المبحوثين وأقرب هذه التصنيفات ، هو التصنيف حسب وظيفة المقابلة ، ولا يختلف باختلاف عدد المبحوثين ، أو مرات المقابلة ، ووقتها .

- المقابلة المقننة structured intervew والتى يتم تحديد اجراءاتها وخطواتها والاسئلة الخاصة بها مسبقا ، وبشكل منظم ، ولايسمح فيها للقائم بالمقابلة بالخروج عن الحدود المرسومة .

وعادة ما تستخدم فى استمارات المقابلة المقننة الاسئلة المغلقة ، وتستخدم المفتوحة لاغراض كشف الغموض أو معرفة الاسباب والدوافع .

- بينما تتميز المقابلة غير المقننة unstructured intervew بالمرونة فى إدارة المقابلة، وتوجيه الاسئلة والحوار ، فى إطار الخطوط والأهداف العامة لتنظيم المقابلة . كما يترك للمبحوث الحرية فى التعبير عن آرائه وأفكاره ومعتقداته .

وعادة ما تكون الاسئلة قليلة ، وتوضع أسسا لتوجيه الحديث وإدارة الحوار . الذى يستهدف التعمق فى شخصية المبحوث وسبر أغواره . ولذلك يسمى هذا النوع من المقابلات «بالاستبار» وتسمى أيضا المقابلة غير الموجهة non-directive .

وتتخذ شكل المقابلة البؤرية أو المركزة facused عندما تركز على خبرة معينة، مثل طول متابعة موضوع صحفى معين ، أو حملة صحفية ، وآثارها . ويكون دور القائم بالمقابلة هو استثارة المبحوث للحديث ، وتوجيهه نحو الموضوع مع ترك الحرية كاملة للمبحوث فى التعبير .

ويتم تنظيم المقابلة وإدارتها ، بعدد من الخطوات والاجراءات تشمل :

- اختيار عينة المبحوثين . ونظرا لان عدد مفردات العينة يكون محدودا مقارنة بالاستقصاء . فإن الباحث يدقق كثيرا فى اختيار المفردات ، خصوصا إذا ما كانت المقابلة تتم فى إطار دراسة الحالة . وتختار العينة عادة من خلال الطريقة متعددة المراحل .

- تصميم استمارة المقابلة . ولا تختلف عنها فى الاستقصاء ، سوى فى اختلاف عددها ، والاستفادة بالاسئلة المفتوحة أكثر ، مع قيام القائم بالمقابلة بتسجيل الاجابات بما يتفق مع شكل ونوع الاسئلة .
- اختيار القائمين بالمقابلة وتدريبهم .
- تنظيم التعاون مع الاجهزة المسئولة ، لدعم تأمين البحث ، واطمئنان الافراد إلى سلامة إجراءاته وأهدافه .

وتهدف الإدارة الناجحة للمقابلة إلى بناء المناخ الودى للمقابلة ، الذى يوفر الثقة الكاملة ، ودعم العلاقة بين القائم بالمقابلة والمبحوث ، وكذلك المساعدة على استدعاء المعلومات والبيانات المطلوبة بدقة وموضوعية .

ويجمع اسلوب الاستقصاء التليفونى telephone-questounnaire بين مزايا الاستقصاء والمقابلة ، حيث يلتقى الاطراف من خلال الحديث التليفونى ، لجمع البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع البحث . من خلال عدد من الإسئلة المعدة مسبقا حتى يتم التركيز فى المحادثة على حدود المعلومات المطلوبة ، ولا يؤدى إلى ملل المبحوث من الحديث التليفونى المطلول .

وكثيرا ما يتم تصنيفه على أنه من طرق المقابلة telephone-intervew على الرغم من أنه لايوفر أهم ما يميز المقابلة ، وهو الاتصال وجها لوجه face to face لتحقيق الاهداف البحثية ، التى لايوفرها الاستقصاء .

ولايفضل التوسع فى اسلوب الاستقصاء ، أو المقابلة بالتليفون أو الاعتماد عليه كلية ، لما له من عيوب تؤثر فى صدق النتائج . وخاصة لعدم تمثيل عينة الدراسة التى تملك التليفون لخصائص المجتمع ، أو أن الكثير من أفراده لايسجلون أسماءهم فى دليل المشتركين . بالاضافة إلى قيود الوقت فى الاتصال واجراء المحادثة التليفونية . وحدود الاسئلة التى يمكن توجيهها خلالها .

ثالثا : الملاحظة الميدانية

يعتمد الباحث فى تعرضه للأفراد والوثائق على الملاحظة بشكل كبير ، بل إننا فى حياتنا نكتسب الكثير من المعارف والمهارات نتيجة الملاحظة لسلوك الآخرين . ولكن الملاحظة أو المشاهدة لايعتمد عليها بوصفها أسلوبا علميا لجمع البيانات ، مالم تتم بشكل منتظم - منهجى - ودقيق . بحيث تقدم لنا نتائج صادقة وثابتة للملاحظة.

وفى أساليب الاستقصاء ، والمقابلة ، حيث يحصل الباحث على الحقائق من الآخرين ، فإنه فى هذه الحالة يعتمد على مشاهدات أو ملاحظات هؤلاء الآخرين . وبذلك فإنها تعتبر ملاحظة من الدرجة الثانية . ولكنها تصبح ملاحظة من الدرجة الأولى عندما يقوم بها الباحث بنفسه ، حيث يثق الباحث فى نتائجها بدرجة أكبر .

وعلى الرغم من أهمية هذا الاسلوب فى جمع البيانات ، إلا أنه لم يسجل توسعا فى استخدامه مقارنة بالاستقصاء والمقابلة [1] ، وبصفة خاصة فى بحوث الصحافة ، حيث تواجه عملية الملاحظة - سواء كانت ملاحظة بالمشاركة أو بدونها - بالعديد من الصعوبات . يتصدرها الصعوبات المرتبطة بالجهود والوقت والنفقات . أو صعوبة الحصول على قبول الجماعات التى تخضع للدراسة ، وحاجاتها إلى مهارات كبيرة فى الملاحظة والتسجيل المنظم للسلوك الفعلى للافراد فى المواقف الطبيعية .

وفى بحوث الصحافة يمكن أن تستخدم الملاحظة الميدانية فى مثل هذه الحالات :

- دراسة عادات القراءة ، فيما يتعلق بأولويات المفردات الصحفية بالنسبة للقراء .
- دراسة كثافة القراءة للمفردات الصحفية فى علاقتها ببعضها .
- دراسة اتجاهات توزيع الصحف فى علاقتها ببعضها . والتعرف على خصائص الفئات التى تقرأ الصحف .
- دراسة الميل إلى قراءة الصحف عند الفئات التى لاتشتريها .

وغيرها من الحالات التى يرى الباحث فيها ضرورة الاعتماد على الملاحظة الميدانية المباشرة للسلوك فى المواقف الطبيعية .

وسواء كانت الملاحظة بالمشاركة participant observation حيث يشترك القائم بالملاحظة obsever مع الافراد المبحوثين فى مواقف الملاحظة ويتفاعل معهم ، حيث يكون معروفا لديهم ، أو يكون مجهولا بالنسبة لهم ، لكنه يشاركهم نشاطهم ومواقفهم. أو كانت الملاحظة بدون مشاركة non participant observation حيث يلاحظ القائم بالملاحظة المبحوثين دون اشتراكه معهم أو معايشتهم ؛ اعتمادا على المشاهدة الفعلية ، أو باستخدام الوسائل المساعدة مثل آلات التصوير التليفزيونى . وسواء كانت الملاحظة بالمشاركة أو بدونها ، فإنها يجب أن تتسم بالانتظام والموضوعية التى يوفرها اتباع الخطوات المنهجية للملاحظة الميدانية والتى تتلخص فى الآتى :

- تخطيط الاقتراب من ميدان ، الملاحظة ومفرداتها ، وتأمين عملية استمرارها وقبول الافراد لها .
- تصميم استمارة الملاحظة .
- اختيار وتدريب القائمين بالملاحظة .
- تسجيل البيانات المستهدفة فى ميدان الملاحظة . وتمثل هذه المرحلة أهمية باللغة ، لتأكيد مستوى الدقة فى التسجيل والموضوعية .

ولذلك ينصح بعدم تأجيل التسجيل لاى سبب ، مع مراعاة الحذر الشديد فى تسجيل الوقائع ، فى حدود متطلبات استمارة الملاحظة ، دون أن يبحث القائم بالملاحظة فى تفريعها . حيث يجب أن يكون التسجيل أولا والتقويم لاحقا . مع ضرورة تسجيل كافة التفاصيل مادامت تتفق مع أهداف البحث ، طبقا لبرنامج التدريب .

- عرض البيانات على الباحثين أولا بأول ، للاستفادة بآرائهم فى التعديل أو التغيير ، أو الاستمرار .

ويفضل إجراء تحليل البيانات أولا بأول ، للتأكد من استمرار صلاحية أسلوب الملاحظة وأدواتها فى تحقيق الأهداف البحثية ، وذلك لتأكيد أكبر قدر من الصدق الداخلى أو الإجرائى .

نموذج

استبيان عن :

خصائص اللغة العلمية اللازمة لتدريس اللغة العربية

الاخ الزميل / موجه اللغة العربيـــــــة .

تحية طيبة وبعد:

فيقوم الباحث بدارسة موضوعها : " مستوى الثقافة العلمية فى تدريس اللغة العربية لدى طلاب التربية العملية فى كلية التربية في الفيوم " .

وهذا الاستبيان جزء من تلك الدراسة ، وقد استهدف تحديد خصائص اللغة العلمية التي يراها الموجهون لازمة لتدريس اللغة العربية .

لذلك فقد تضمن هذا الاستبيان عددا من المفردات فى ثلاثة من المجالات اللغوية للغة العلمية هـــــــي:

1) خصائص الخطاب العلمي .
2) طبيعة المعلومات اللغوية .
3) عمليات العلم والتفكير العلمي .

وقد تم وضع مفردات المجالات السابقة وصياغتها بعد الرجوع للمراجع والدراسات السابقة المتخصصة فى هذا الميدان ، علما بأنها متكاملة ومتداخلة ، وقد تم تقسيمها بغرض الدراسة .

والمرجو منكم التكرم بإبداء رأيكم فى مدى أهمية استخدام اللغة العلمية فى تدريس اللغة العربية ، وذلك بوضع علامة (✓) تبعا لدرجة الأهمية التى ترونها أمام كل عبارة من عبارات هذا الاستبيان ، كما ارجو التكرم بإضافة ما ترونه من خصائص اللغة العلمية التى لم ترد فيه .

ولكم منا موفور الشكر والاحترام .

الباحث
الدكتور / عبد الرحمن كامل
استاذ مساعد فى قسم المناهج وطرق التدريس فى كلية التربية فى الفيـــــــوم

اولا – بيانات شخصية :

1-الاســــم ________________________ (اختياري)
2 – تاريخ ومكان الميلاد : ________________________
3- الادارة التعليميـــــة ____________ 4- المؤهل وتاريخه: ____________
5- عدد سنوات الخبرة فى التوجيه ________________________

ثانيا . مفردات الاستبيان :

أرجو التكرم بوضع علامة (✓) تبعا لدرجة الأهمية التى ترونها أمام كل عبارة من عبارات هذا الاستبيان فيما يأتي :

رقم	المجال ومفرداته	لازمة بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	غير لازمة
أولا	خصائص لغة الخطاب العلمي في تدريس اللغة العربية :			
-1	التعريف الإجرائي للمصطلحات			
-2	عدم استعمال اللغة المجازية مثل الصور البيانية ، والاستشهاد بالنصوص .			
-3	استعمال الكلمات التي تدل على الجزئية ؛ وعلى التخصيص الذى ينفى عن الكلام صفة العمومية ، وعدم الدقة ، مثل : خصوصا ، بصفة خاصة			
-4	استعمال مفردات وتعبيرات الاحتمال والترجيح التى تعبر بدقة عن موقع الكلام من الحقيقة مثل يحتمل ، من المحتمل ، يرجح			
-5	عدم استعمال أفعال الرجاء والتمنى والمدح والذم مثل : لعل ، ليت ، نعم ، بئس			
-6	عدم استعمال الأفعال التى لا يعرف فاعلها من خلال الكلام مثل : زعموا ، قالوا ، ادعوا .			
-7	عدم استعمال المفردات التي تحمل معنى مسبقًا يعود إلى ميادين السياسة أو الدين أو التراث إلا بتحديد المعنى المقصود بها ؛ لأنها تستدعي تلقائيا الفهم الانحيازى .			
-8	استعمال المفردات التى تفرض الاستنتاج فتدل على كيفية بناء الأحكام ؛ مثل : بناء عليه ؛ بما أن ؛ نظر لـــ .. ؛ لذلك.			
-9	عدم استعمال المفردات المترادفة التى تعبر عن المعنى دون التنبيه الى الفروق التى تتضمنها			
-10	استعمال أفعال المقاربة التى تجتهد لمقاربة المعنى تدريجيا ؛ مبتعدا عن الجزم غير المبرر علميا ؛ وغير المعبر عن حقيقة الواقع مثل : كاد ؛ قرب ؛ أوشك .			
-11	استعمال افعال التضمين التى تحدد نوعية العلاقة بين المقدمات والنتائج مثل : يتضمن ؛ يفترض ؛ يشتمل على .			
-12	التركيب اللغوي الموجز .			

رقم	المجال ومفرداته	لازمة بدرجة كبيرة	متوسطة	غير لازمة
13-	التركيب اللغوي السليم .			
-	أخرى غير ما سبق			
	ثانياً طبيعة المعلومات اللغوية في دروس اللغة العربية؟			
14-	معلومات يمكن الرجوع فيها الى الواقع ، وحسمها بالتجربة			
15-	معلومات تتجه الى الناحية التطبيقية لتحقيق غايات نفعية .			
16-	معلومات موثقة تعتمد على حقائق ونتائج من مراجع ومصادر علمية متخصصة حديثة في الميدان .			
17-	معلومات تكثر فيها المفردات والمصطلحات اللغوية الحديثة.			
18-	معلومات تندر فيها المفردات التي تتطلب القواميس والمعاجم للكشف عن معانيها .			
-	أخرى غير ما سبق .			
	ثالثا - عمليات العلم والتفكير العلمي :-			
	أ- يستخدم في تدريسه عمليات العلم الاتية :			
19-	الملاحظة			
20-	استقراء الكلمات والأفكار			
21-	استخدام العلاقات المكانية والزمانية			
22-	التصنيف			
23-	الاستنتاج			
24-	الاستدلال			
	ب -يتبع في تدريسه خطوات المنهج العلمي الاتية :			
25-	الإحساس بوجود مشكله هي محور درس اللغة العربية			
26-	تحديد المشكلة			
27-	جمع المعلومات والبيانات ونقدها			
28-	فرض الفروض			
29-	اختبار الفروض			
30-	الوصول الى الحل ، أو المفهوم ، أو القانون أو النظرية .			
-	أخرى غير ما سبق			

مثال لحساب معامل الثبات

فئات الدرجة	التكرار	م	ح'	ك × ح'	ك × ح'²
٥ –	٥	٧,٥	−٢	−١٠	٢٠
١٠ –	٣	١٢,٥	−١	−٣	٣
١٥ –	٩	١٧,٥	صفر	صفر	صفر
٢٠ –	٢	٢٢,٥	+١	+٢	٢
٢٥ – ٣٠	١	٢٧,٥	+٢	+٢	٤
	٢٠			−٩	٢٩

$$\text{المتوسط الحسابي} = ١٧,٥ + \frac{−٩}{٢٠} \times ٥ = ١٥,٢٠ \text{ درجة}$$

$$\text{الانحراف المعياري} = ٥ \times \sqrt{\frac{٢٩}{٢٠} - \left(\frac{−٩}{٢٠}\right)^{٢}} = ٥,٥٨٥ \text{ درجة}$$

وبالتعويض في معادلة الثبات وهي :

$$ر_{أ١} = \frac{ن ع^{٢} - م (ن - م)}{(ن - ١)(ع)^{٢}}$$

$$\text{فإن معامل ثبات الاختبار} = \frac{٣٠ \times (٥,٥٨٥)^{٢} - ١٥,٢٥ (٣٠ - ١٥,٢٥)}{(٣٠ - ١) \times (٥,٨٥)^{٢}}$$

$$= ٠,٧٨٥٨$$

مثال بسيط لحساب (كا)^2 بالطريقة العامة

العينة / الآراء	موافق	لا أدري	أرفض	المجموع
معلمون	٤٢	١٣	٣٣	٨٨
موجهون	٢٠	٨	٢٥	٥٣
المجموع	٦٢	٢١	٥٨	١٤١

التكرار المتوقع للمعلمين (موافق) $= \frac{٨٨ \times ٦٢}{١٤١} =$ ٣٨,٧٠

* كا^2 للمعلمين (موافق) $= \frac{(٤٢ - ٣٨,٧٠)^2}{٣٨,٧٠} =$ ٠,٢٨

التكرار المتوقع للمعلمين (لا أدري) $= \frac{(٨٨ \times ٢١)}{١٤١} =$ ١٣,١١

* كا^2 للمعلمين (لا أدري) $= \frac{(١٣ - ١٣,١١)^2}{١٣,١١} =$ ٠,٠٠

التكرار المتوقع للمعلمين (أرفض) $= \frac{٨٨ \times ٥٨}{١٤١} =$ ٣٦,٢٠

* كا^2 للمعلمين (أرفض) $= \frac{(٣٣ - ٣٦,٢٠)^2}{٣٦,٢٠} =$ ٠,٢٨

وعلى نحو ما سبق تحسب كا^2 للموجهين ثم تجمع قيم "كا^2" لكل من المعلمين والموجهين (كا^2) = ١,٥

[د.ح. = ٢ ، عند مستوى ٠,٠٥ = ٥,٩٩١ ،
وعند مستوى ٠,٠١ = ٩,٢٠]

وبما أن قيمة (كا^2) المحسوبة هي (١,٥) فهي غير دالة عند حد ٠,٠٥ وغير دالة أيضاً عند حد ٠,٠١ وبذلك يمكننا أن نستنتج أنه لا توجد فروق دالة بين استجابات المعلمين والموجهين على ذلك السؤال.

بعض المعادلات الإحصائية

بيانات بمثال بسيط

س	س²
١٠	١٠٠
١٢	١٤٤
١٣	١٦٩
٨	٦٤
٧	٤٩
٥٠	٥٢٦

* المتوسط الحسابي

$$\bar{س} = \frac{\text{مج س}}{ن}$$

$= ١٠$

* التباين $= \frac{\text{مج س}^2}{ن} - \bar{س}^2$

$$= \frac{٥٢٦}{٥} - (١٠)^2$$

$= ١٠٥,٢ - ١٠٠ = ٥,٢$

* الانحراف المعياري ع $= \sqrt{٥,٢} = ٢,٢٨$ تقريباً .

* $كا^2 = \frac{\text{مج}(ل - ل_م)^2}{ل_م} = \frac{\text{مجموع (التكرار المشاهد - التكرار المتوقع)}^2}{\text{التكرار المتوقع}}$

حساب معامل ليكرت :

$$\frac{١ \times ت_١ + ٢ \times ت_٢ + ٣ \times ت_٣}{٣ \times ن}$$

نموذج

بطاقة ملاحظة

استخدام طلاب التربية العملية – عينة البحث – للغة العلمية في تدريس اللغة العربية داخل الفصول المدرسية .

أولا – بيانات شخصية :

1- الاســـــم : ______________________ (اختيارى)

2- تاريخ الميلاد: ______________________

3- المدرســـة : ______________________

4- الصف والفصل الذى تمت الملاحظة فيه: ______________________

5- تاريخ الملاحظة: ______________________

ثانيا – مجالات بطاقة الملاحظة ومفرداتها :

أرجو التكرم بوضع علامة (✓) تبعا لمستوى استخدام طالب التربية العملية للغة العلمية فيما يأتي :

رقم	المجال ومفرداته	مستويات الاستخدام					
		ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	ضعيف جدا
أولا	خصائص لغة الخطاب العلمي في تدريس اللغة العربية						
1-	التعريف الإجرائي للمصطلحات						
2-	عدم استعمال اللغة المجازية مثل الصور البيانية ، والاستشهاد بالنصوص						
3-	استعمال الكلمات التي تدل على الجزئية ، وعلى التخصيص الذي ينفي عن الكلام صفة العمومية وعدم الدقة مثل : خصوصا ، بصفة خاصة						
4-	استعمال مفردات وتعبيرات الاحتمال والترجيح التي تعبر بدقة عن موقع الكلام من الحقيقة مثل يحتمل ، من المحتمل ، يرجح						
5-	عدم استعمال أفعال الرجاء والتمني والمدح والذم مثل : لعل ، ليت ، نعم ، بئس						
6-	عدم استعمال الأفعال التي لا يعرف فاعلها من خلال الكلام مثل : زعموا ، قالوا ، ادعوا						
7-	عدم استعمال المفردات التي تحمل معنى مسبقا يعود الى ميادين السياسة أو الدين أو التراث إلا بتحديد المعنى المقصود بها ؛ لأنها تستدعي تلقائيا الفهم الانحيازي						
8-	استعمال المفردات التي تفرض الاستنتاج فتدل على كيفية بناء الأحكام ؛ مثل : بناء عليه ؛ بما أن ؛ نظرا لـ .. ؛ لذلك.						
9-	عدم استعمال المفردات المترادفة التي تعبر عن المعنى دون التنبيه الى الفروق التي تتضمنها						
10-	استعمال أفعال المقاربة التي تجتهد لمقاربة المعنى تدريجيا ؛ مبتعدا عن الجزم غير المبرر علميا ؛ وغير المعبر عن حقيقة الواقع مثل : كاد ؛ قرب ؛ أوشك .						
11-	استعمال أفعال التضمين التي تحدد نوعية العلاقة بين المقدمات والنتائج مثل : يتضمن ؛ يفترض ؛ يشتمل على .						

رقم	المجال ومفرداته	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	ضعيف جدا
12-	التركيب اللغوي الموجز .						
13-	التركيب اللغوي السليم .						
-	أخرى غير ما سبق						
رقم	المجال ومفرداته	مستويات الاستخدام: ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	ضعيف جدا
	ثانيا طبيعة المعلومات اللغوية في دروس اللغة العربية :						
14-	معلومات يمكن الرجوع فيها الى الواقع ؛ وحسمها بالتجربة .						
15-	معلومات تتجه الى الناحية التطبيقية لتحقيق غايات نفعية .						
16-	معلومات موثقة تعتمد على حقائق ونتائج من مراجع ومصادر علمية متخصصة حديثة في الميدان .						
17-	معلومات تكثر فيها المفردات والمصطلحات اللغوية الحديثة.						
18-	معلومات تندر فيها المفردات التي تتطلب القواميس والمعاجم للكشف عن معانيها .						
-	أخرى غير ما سبق .						
	ثالثا – عمليات العلم والتفكير العلمي :-						
19-	الملاحظة .						
20-	استقراء الكلمات والأفكار						
21-	استخدام العلاقات المكانية والزمانية						
22-	التصنيف						
23-	الاستنتاج						
24-	الاستدلال						
	ب- يتم في تدريس خطوات المنهج العلمي الآتية :						
25-	الإحساس بوجود مشكلة هي محور درس اللغة العربية						
26-	تحديد المشكلة						
27-	جمع المعلومات والبيانات ونقدها						
28-	فرض الفروض						
29-	اختبار الفروض						
30-	الوصول الى الحل ؛ أو المفهوم ؛ أو القانون أو النظرية .						
-	أخرى غير ما سبق						

الفصل الثاني : تحليل أحد الكتب المقررة :

مقدمة :

يعتمد تحليل المحتوى عند توظيفه لدراسة المشكلات العلمية على عدد من الخطوات المنهجية ، بعضها ينتمى إلى خطوات المنهج العلمى العام ، أو البحث العلمى بصفة عامة ، والأخرى تميزه عن غيره من المناهج ، وتعتبر من سماته الأساسية .

وتبدأ الخطوات المنهجية العامة شأنها شأن أى منهج آخر بالخطوة الاساسية الأولى فى البحث العلمى وهى تحديد المشكلة العلمية ، والتى تدور عادة فى إطار من إطارات الاستخدام سابقة الذكر ، أو تقترب منها فى المعنى أو الهدف ، وتتميز المشكلة العلمية فى هذه الحالة بتمثيل المحتوى المنشور وسماته كعنصر من عناصر المشكلة ، أو متغير من متغيراتها ، يخضع للبحث والدراسة فى إطار الوصف المجرد ، أو فى إطار العلاقات الفرضية مع متغيرات أخرى .

وبينما ينتقل الباحث فى خطوات البحث العلمى ، بعد ذلك ، إلى صياغة الفروض العلمية أو طرح التساؤلات ، ثم تحديد مجتمع البحث واختيار نظام العينات . فإنه فى تحليل المحتوى يجب أن يسبق ذلك خطوة اساسية ، تسهم بقدر كبير فى تيسير اجراءات التحليل وتأكيد صدقها ، وثبات نتائجها ، وهى خطوة التحليل المبدئى.

وبذلك تكون الخطوات المنهجية فى تحليل المحتوى كالآتى :

أولا : الخطوات المنهجية العامة . وتشمل :

١- الاحساس بالمشكلة وتحديدها .

٢- التحليل المبدئى .

٣- صياغة الفروض العلمية أو طرح التساؤلات .

٤- تحديد نظام العينات .

والتحليل المبدئى preliminary analysis هو تحليل كيفى ، يتم على عينات اصغر من الوثائق، لتحقيق عدد من الوظائف المرتبطة باجراءات التحليل ونتائجه ، بالاضافة إلى الوظائف الخاصة بالاقتراب من المشكلة العلمية وفروضها ، بوصفه قريبا من مفهوم الدراسة الاستطلاعية التمهيدية لمشروع التحليل الكلى .

وفى الإطار الخاص بالاقتراب من المشكلة العلمية وفروضها ، فإن التحليل المبدئى يسهم فى التحديد الدقيق للمشكلة وصياغة العلاقة بين عناصرها ، بالاضافة إلى اسهامه فى تأصيل الفروض العملية المصاغة ، والتأكد من صلاحيتها للاختبار .

أما وظائف التحليل المبدئى التى تسهم فى صياغة مشروع التحليل النهائى واجراءاته ، فإنه يمكن تلخيصها فى الآتى :

- صياغة مشروع الترميز ، والذى يشمل تحديد وحدات التصنيف ، ووحدات التحليل، ووحدات العد والقياس .

- استثارة الاساليب الاحصائية أو الرياضية للعد والقياس ، وتحديد القيم والاوزان الخاصة بالوحدات .

- تصميم استمارة التحليل ، وجدولة الفئات ، والوحدات ، وتقرير اساليب عرض البيانات الكمية وعقد المقارنات .

- صياغة إجراءات الصدق المنهجى ، ووضع المعايير الخاصة بتحقيق واختبار صدق الاجراءات ، وصدق النتائج ، وبصفة خاصة فى الدراسات الخاصة بالاستدلال ، أو التحليل الاستدلالى .

وفى هذه الاحوال يمكن الاستفادة من الخطوات المنهجية للاتجاه النقدى ، الذى يعنى جمع الأدلة عن عناصر المشكلة أو الظاهرة وحركتها فى السياق العام ، وتقويمها لاتخاذ القرارات الخاصة برفض أو قبول البيانات المرتبطة بها ، وبالتالى التأكد من صدق الاعتماد عليها فى اختبار وتحقيق المشكلة أو الظاهرة [1] .

وبالاضافة إلى تحقيق الوظائف المرتبطة بالاطار النظرى للبحث وأهدافه ، والوظائف المرتبطة بالاطار التطبيقى وصياغة مشروع التحليل النهائى ، بالاضافة إلى ذلك فإن التحليل المبدئى يحقق نوعا من الالفة بين الباحث ووثائق التحليل وبياناتها ، تسهم فى تطوير الاتجاهات الفكرية والعلمية للباحث ، وتسهم فى تجاوز الصعوبات الخاصة بضخامة هذه الوثائق ، وبياناتها ، بجانب دعم المهارات المنهجية واللغوية والاحصائية التى تعتبر ضرورة من ضرورات التحليل الكمى للمحتوى .

ثانيا : ترميز بيانات التحليل

والمقصود بترميز بيانات التحليل مجموعة الخطوات ، التى يتم من خلالها تحويل الرموز اللفظية ، فى المحتوى المنشور ، إلى رموز كمية ، قابلة للعدّ والقياس . وهذه الخطوات المنهجية هى التى تميز هذا المنهج عن غيره من مناهج البحث العلمى . ذلك أنه لايتعامل مع الرموز اللفظية فى الوثائق فقط ، ولكنه يتعامل معها فى إطار كمى ، حتى أن الصفة الكمية أصبحت تميزه ، دون أن تكون من محددات اسم المنهج أو عنوانه ، وأصبحت هذه الصفة من المتطلبات الاساسية للتحليل فى استخداماته المعاصرة .

وتشمل عملية ترميز البيانات ثلاث خطوات أساسية :

١- تصنيف المحتوى إلى فئات ، حسب أهداف الدراسة ، وهذه الفئات يمكن عدها أو

---

(١) راجع بالتفصيل : محمد عبدالحميد : الاتجاه النقدى فى دراسة الظواهر الإعلامية المصورة ، المجلة العلمية لكلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة الملك عبدالعزيز ، جدة : المجلد الخامس ، ١٩٨٥ ، ص . ص ٢٧٠ - ٢٨٨ .

قياسها مباشرة ، أو عد الوحدات التى تشير إليها وتسهم فى تحديدها .

٢- تحديد الوحدات التى يتم عدها أو قياسها مباشرة ، لتحقيق أهداف الدراسة ، ويطلق عليها وحدات التحليل .

٣- تصميم استمارة التحليل ، التى يتم بواسطتها جمع بيانات التحليل . أو بمفهوم التحليل ، تسجيل الفئات ، ووحدات التحليل التى يتم عدها أو قياسها .

٥- التصنيف وتحديد الفئات

وتهدف هذه المرحلة إلى تقسيم المحتوى فى عينة الدراسة ، إلى اجزاء ذات خصائص أو سمات أو اوزان مشتركة ، بناء على معايير للتصنيف يتم صياغتها مسبقا . وهذه الاجزاء يطلق عليها فئات categories ، وهذه الفئات تعتبر بعد ذلك وحدات يضاف إليها كل ما يتفق معها فى الخصائص والسمات والاوزان .

وتعتمد معايير التصنيف classification criteria ، التى يتم تقسيم المحتوى إلى فئات بناء عليها ، تعتمد على حدود الاطار النظرى لمشكلة البحث أو الدراسة ، والعلاقات الفرضية أو اتجاه التساؤلات ، وكذلك إطار النتائج المستهدفة من البحث .

وتتطلب عملية التصنيف وتحديد الفئات توافر عدة شروط ، حتى يتحقق لهذه الفئات الصدق المنهجى ... وهذه الشروط هى :

- تحقيق استقلال الفئات ، وهذا يعنى الا تقبل المادة التى يتم تصنيفها فى إطار فئة معينة ، التصنيف فى إطار فئة أخرى . مثل تصنيف الموضوعات الخاصة بمقاومة التطرف الدينى ، والتى يتم تصنيفها على اساس أنها موضوعات أمنية ، بينما يمكن تصنيفها فى نفس الوقت فى إطار الصحوة الدينية ... وهكذا .

ولذلك يجب تحديد معالم الفئات بدقة شديدة ، بحيث يمكن تمييزها بسهولة ويسر ، وبصفة خاصة خلال مرحلة إجراء اختبارات الثبات .

- أن يكون نظام الفئات شاملا ، ويعنى تحديد الفئات بحيث نجد لكل مادة فى المحتوى - محل التحليل فئة تصنف فى إطارها . وذلك حتى لانجد فى الفئات ،

فئة «أخرى ...» التى تتسع لكل مالا يمكن للباحث تصنيفه ، وبشكل يؤثر على صدق النتائج وثباتها .

- ويضاف إلى الشروط السابقة ، كفاية أو ملاءمة نظام الفئات لأهداف الدراسة ، بحيث يمكن أن تجيب على تساؤلات الدراسة ، أو تسمح باختبار الفروض ، وكذلك أن تكون الفئات قابلة للتطبيق ، وتضيف شيئا عن العملية الإعلامية بصفة عامة والصحفية خاصة ، بالاضافة إلى مرونة هذا النظام ، وقابليته للعمل مع ما تستجد من مواد أو معان خلال مرحلة تحليل الوثائق [1] .

وتحقيق هذه الشروط يعتمد بالدرجة الأولى على مهارة الباحث النظرية والتطبيقية من جانب ، والاستغلال الأمثل لمرحلة التحليل المبدئى ، التى يتم خلالها اتخاذ القرارات الخاصة بالترميز ، ومنها تحديد نظام التصنيف .

وهناك عدد من الفئات التى استخدمت فى بحوث كثيرة ، وأصبحت مرشدا لكثير من الباحثين فى تحليل المحتوى ، هذه الفئات من حيث اتجاهها ، يتم تقسيمها إلى قسمين رئيسيين :

الأول : يمثل مجموعة الفئات التى تصف المعانى والافكار التى تظهر فى المحتوى ، وهى الفئات التى تهتم باجابة السؤال : ماذا قيل ... ؟

والثانى : يمثل مجموعة الفئات التى تصف كيفية أو أسلوب تقديم أو عرض المحتوى ، وتهتم باجابة السؤال : كيف قيل ... ؟

ومن فئات المجموعة الأولى أو القسم الأول :

- **فئة الموضوع** ، والتى تستهدف الاجابة على السؤال : علام يدور محتوى الصحف ، وتستخدم أساسا بغرض الكشف عن مراكز الاهتمام فى المحتوى بالموضوعات المختلفة التى تعرضها الصحف .

(1) Stempel III , Guido H., Content Analysis ., In : Stempel III Guido H & Westley , Bruce H., (eds) op . cit P.P 123 - 124 .

مثل تقسيم الموضوعات إلى موضوعات سياسية / اقتصادية / عسكرية / دينية / رياضية / اجتماعية ... إلى آخره .

- فئة الاتجاه ، وهى من أكثر الفئات شيوعا ، حيث يتم تصنيف المحتوى بناء على المشيرات أو المحددات المختلفة إلى مؤيد / معارض ، ايجابى / سلبى ، ولاغراض التصنيف الدقيق والتباين بين أوزان أو كثافة التأييد أو المعارضة فيمكن التصنيف إلى ست فئات رئيسية وهى : اتجاه ايجابى مطلق / اتجاه ايجابى نسبى / اتجاه متوازن / اتجاه سلبى مطلق / اتجاه سلبى نسبي/ اتجاه صفرى (١) .
- ويرتبط بالفئات السابقة ، فئة المعايير ، التى يتم على أساسها التصنيف ، مثل التركيز على درجات الولاء / أو بسمات المجتمع / أو تكرار الالفاظ والعبارات الدالة مباشرة على الاتجاه ... إلى آخر .
- ومن مجموعة الفئات الشائع استخدامها فئة القيم السائدة لدى المجتمعات أو الافراد ، وكذلك فئة الأهداف التى تسعى المجتمعات إلى تحقيقها ، وكذلك الأفراد ، بالاضافة إلى فئة وسائل أو طرق تحقيق هذه الأهداف والغايات .

وبذلك فإن دولة مثل إسرائيل تستهدف التوسع الاستيطانى ، كفئة من فئات الأهداف ، وتسعى إلى تحقيق الهدف بالقوة المسلحة ، كوسيلة من وسائل تحقيق الأهداف . وكذلك قد يسعى الفرد إلى الثروة ، أو السلطة ، أو المركز الاجتماعى .. وقد يستعين بالوسائل المشروعة أو غير المشروعة ... وهكذا .

- ويمكن استخدام فئة السمات أو الخصائص لوصف المجتمعات أو الأفراد .
- وكذلك استخدام فئة الفاعل ، لتحديد الشخصيات التى تقوم بأدوار معينة فى أحداث أو وقائع معينة .
- وتستخدم أيضا فئة المصدر أو المرجع أو السلطة ، لتحديد مصادر المحتوى ،

والاجابة على الأسئلة المرتبطة بالتأثير فى اتجاهات المحتوى ومراكز الاهتمام فيه .

– ويستخدم التصنيف الجغرافى فى فئة منشأ الحدث أو المعلومات ، للاجابة على الاسئلة الخاصة بتحديد مراكز اهتمام المحتوى بالاماكن أو الاقاليم أو المناطق الجغرافية فى العالم .

أما المجموعة الثانية أو القسم الثانى من التقسيم العام للفئات الشائع استخدامها ، فهى الفئات التى يتم من خلالها وصف أسلوب العرض أو النشر ، وكذلك الاقناع ، ومن هذه الفئات : فئة شكل النشر وتناول التقسيم على أساس فنون الكتابة الصحفية ، أو فنون النشر الصحفى لمحتوى الموضوعات المختلفة ، وكذلك استخدام العبارات التى تعبر عن الآمال أو الأعمال ، أو التعريف والتفصيل ، أو الحقائق والأمانى ، أو الاستشهاد بالماضى أو الحاضر .

ومن فئات الشكل أو الأسلوب أيضا استخدام العبارات الدالة على كثافة الاتجاهات أو شدتها ، وهى فئة الانفعالية ، والتى تشير إلى العبارات الدالة على التوكيد ، أو التفضيل ، أو الرفض ، ... إلى آخره .

وذلك بالاضافة إلى أساليب أو وسائل الاقناع ، مثل الاستعمالات العاطفية أو العرض غير المتوازن للافكار ، أو الاستشهاد بالمراجع الخاطئة أو غير الدقيقة ، أو العكس . وهذه الفئات بأنواعها ، ليست فئات نمطية ، ولكنها تعتبر مجرد أمثلة للاستشهاد بها ، واتخاذها دليلا فى عملية التصنيف وتحديد الفئات .

٦– تحديد وحدات التحليل

وهى الوحدات التى يتم عليها العد أو القياس مباشرة . وهذه الوحدات تتبلور فى نموذج بناء رموز المحتوى ، الذى يبدأ بالفكرة ، ثم يتم اختيار الوحدات اللغوية للتعبير عن هذه الفكرة وصياغتها ، وبعد ذلك يأخذ المحتوى الشكل الذى ينشر فيه على الصفحة .

ولذلك يمكن تحديد وحدات التحليل كالآتى :

- وحدات اللغة : وتشمل الكلمة التى تعتبر أصغر الوحدات وأسهلها استخداما فى عملية الترميز ، وعادة ما يوفر استخدامها عنصر الثبات فى النتائج نتيجة الاتفاق على محددات الكلمة وتعريفها ، ثم الجملة التى تضم عددا من الكلمات ، والفقرة التى تضم عددا من الجمل .
- وحدات الفكرة ، وهى أكثر شيوعا فى تحليل المحتوى ، لأن تناولها يفيد فى تحديد أكثر الفئات استخداما فى الكشف عما يقوله المحتوى .
- وحدات الشخصية ، حيث يسهل وضع توصيف للشخصيات التى يتناولها الكتاب فى أعمالهم أو الأفكار المرتبطة بها ، وكذلك وصف وتحديد الصورة الذهنية عن الأفراد والمجتمعات .
- وحدات مفردات النشر ، وهى الاشكال التى تستخدمها الصحف فى نقل المعانى والافكار ، مثل المقالات ، والتحقيقات ، والاحاديث ، والرسوم ، الكارتون ... إلى آخره .

ويجب التفرقة فى تحديد وحدات التحليل بين مستويين ، لأغراض تحقيق الصدق والثبات المنهجى فى عملية التحليل .

- وحدة التسجيل ، وهى أصغر وحدة فى المحتوى يختارها الباحث لاغراض التحليل، ويخضعها للعد والقياس ، ويعبر ظهورها أو غيابها ، وتكرارها ، عن دلالة معينة فى رسم نتائج التحليل ، مثل الكلمة ، والجملة ، والفقرة .
- وحدات السياق ، وهى وحدات لغوية داخل المحتوى ، تفيد فى التحديد الدقيق لمعانى وحدة التسجيل التى يتم عدها أو قياسها . فهى الوحدات الأكبر التى يتكون بناؤها من وحدات التسجيل ، فإذا كانت الكلمة وحدة تسجيل فإن الجملة تصبح وحدة السياق ، التى يجب أن تقرأ بعناية لتحديد مدلول الكلمة وترميزها فى المكان الصحيح . وكذلك تعتبر الفقرة وحدة السياق للجملة ، وكذلك الموضوع بالنسبة للفقرات .

ولا يقلل من أهمية وحدات التحليل أن يقع العد والقياس على الفئات نفسها ، مثل فئات موضوع المحتوى ، التى تستهدف الكشف عن مراكز الاهتمام ، أو فئات السمات وغيرها . ذلك أنه فى مثل هذه البحوث تصبح الفئات نفسها هى وحدات التحليل ، وكذلك هى وحدات العد ، عندما يكون رصد تكرار الظهور هو الوسيلة الوحيدة للعد والاحصاء .

ويعتبر تحديد وحدات التحليل اللغوية مدخلا أساسيا فى الدراسات الأسلوبية، ودلالة المعانى التى تهتم بها علوم اللغة ، والتى قد تتم لاغراض البحث والدراسة على محتوى الصحف ، أو الاعمال التى ينشرها الكتاب فى الصحف ، وهو ما سيتم تقديمه تفصيلا فى الفصل التالى .

٧- تصميم استمارة التحليل :

يتم استخدام استمارة التحليل خلال عملية الملاحظة ، ورصد أو تسجيل البيانات والوحدات التى يتم عليها العد أو القياس .

وتعتبر هذه الاستمارة فى حد ذاتها إطارا متكاملا للرموز الكمية بكل وثيقة من عينة وثائق التحليل - الصحف أو الصفحات - ولذلك يقوم الباحث بتصميم هيكلها العام بحيث تشمل الاقسام التالية :

- البيانات الأولية عن الصحيفة ، مثل رقم العدد ، وتاريخه ، وعدد صفحاته .
- فئات التحليل .
- وحدات التحليل ، وهى نفسها وحدات العد فى حالة استخدام التكرار كوسيلة للرصد والتسجيل .
- وحدات القياس ، فى حالة عدم الاعتماد على التكرار كوسيلة للعد والقياس .
- ملاحظات يسجل فيها الباحث البيانات الكيفية التى لايسمح تصميم الاستمارة بتسجيلها تسجيلا كميا .

وتعتبر بعد ذلك الجداول التفريغية جزءا مكملا لاستمارة التحليل ، بحيث تختص الاستمارة الواحدة بوثيقة واحدة من وثائق التحليل وتضم بياناتها الكمية ، ويهتم الباحث أيضا بتصميم هذه الجداول ويفرغ فى كل منها مجموعة البيانات الخاصة بمجموعة الوثائق ذات الخصائص أو السمات الواحدة ، مثل الوحدات الزمنية ، أو وحدات التصنيف الرئيسية أو غيرها من المعايير التى يتم تصنيف الوثائق على أساسها تبعا لأهداف الدراسة .

٨- تحديد أسلوب العد والقياس

يعتبر التصنيف الذى يضعه الباحث لكل من فئات التحليل ، ووحدات التحليل، الاساس الذى يعتمد عليه فى تحديد أسلوب العد والقياس ، ذلك أن التعامل مع الوحدات الكبيرة مثل الموضوع يختلف عن التعامل مع الوحدات الاصغر كالجمل والكلمات ، وإن كان هذا لايمنع من استخدام تكرار النشر فى جميع الحالات كمقياس لهذه الوحدات .

ويصطدم التكرار فى حالات عديدة بصعوبة تعبيره عن القيمة أو الوزن المقارن. وعلى سبيل المثال لايمكن أن نقارن بين الموضوعات الفنوية على أساس تكرار النشر ، دون أن نضع فى اعتبارنا مساحة وموقع النشر ، التى تعكس القيمة الحقيقية للموضوع أو تؤكد الاتجاه فى الوسيلة الإعلامية .

ولذلك تشير هذه المرحلة عند الباحث محاولة اكتشاف العلاقة بين المتغيرات الخارجية المصاحبة للموضوع عند النشر مثل المساحة ، والموقع من الصفحة أو الصفحات وكذلك مساحة العنوان [1] .

(١) نفس المرجع السابق ، ص . ص ١٧١ - ١٨٦ .

جمع البيانات الكمية

وتتم هذه الخطوة على مرحلتين ، الأولى وتستخدم فيها استمارة التحليل لجمع البيانات الخاصة بكل وثيقة ، والثانية : تصنيف الاستمارات إلى مجموعات طبق لمعيار التصنيف الذى يراه الباحث ، مصدر / زمنى / فئة من الفئات ... إلى آخره . ثم تفريغ هذه المجموعات فى الجداول التفريغية الخاصة بكل تصنيف على حدة . وذلك لتسهيل استخراج النتائج وعرضها بإحدى الطرق الاحصائية .

١٠- استخراج النتائج وعرضها احصائيا .

١٢- اجراء اختبارات الثبات والصدق .

ونظرا لأهمية اختبارات الثبات والصدق فى التحليل الاستدلالى ، فإنها تعتبر من الخطوات الاساسية لعملية التحليل ، وتتم أثناء العمل ، وبعد استخراج النتائج وقبل التفسير ، بالأسلوب الذى يتفق مع كل مرحلة .

١٢- التفسير والاستدلال

وهى المرحلة الاخيرة التى يجيب فيها الباحث على كل التساؤلات المرتبطة بأهداف الدراسة ، ذات العلاقة بمحتوى الصحف .

الدراسات اللغوية لمحتوى الموضوعات الصحفية :

قطعت الدراسات اللغوية المعاصرة شوطا كبيرا ، فى سبيل صياغة قواعد واجراءات منظمة لدراسة الاساليب ، والمفردات ، والمعانى ، مستعينة فى ذلك بقواعد البحث العلمى ومناهجه ، تجنبا لاصدار الاحكام الذاتية على الاعمال الأدبية والفكرية بصفة عامة ، والرسائل الاتصالية بصفة خاصة .

وتعتبر ميادين دراسة الأسلوب style ودلالات semantics الرموز اللغوية تجسيدا لهذا الاتجاه فى توظيف المنهج العلمى ، بعد أن كانت مثل هذه الدراسات تعتمد على الانطباعات الشخصية أو التقديرات الذاتية للناقد أو الباحث فى هذه الميادين . وهذه الدراسات تؤكد فى نفس الوقت أهمية الاستدلال making inference فى دراسة محتوى الصحف ، والذى سبق أن أكدنا عليه واعتبرناه اتجاها أساسيا فى تحديد أهداف التحليل .

ذلك أنها - شأنها شأن تحليل المحتوى - تتم على الرموز اللغوية فى الرسائل الاتصالية ، التى تمثل فى بحوث الصحافة ، محتوى الموضوعات الصحفية المنشورة .

بل إن الدراسات الخاصة بتحليل الأسلوب stylistic analysis تقترب كثيرا من تحليل المحتوى ، خاصة أنها تهتم بدراسة الرسائل للتعرف من خلال الانتقاء الأسلوبى ، على الخصائص المميزة للاسلوب ، والكاتب ، والبيئة أو العصر الذى كتبت فيه هذه الرسالة ، باتباع كثير من الخطوات المنهجية المشتركة مثل اختيار وحدات التحليل والعد والاحصاء .

ويفرق بينهما ميرفن لينش M. D. lynch [1] فى أن تحليل المحتوى يهدف

(1) Lynch, Mervin D., Stylistic analysis ., in . Emmeret, Philip .; & Brooks, William D., (eds) Method of Research in Communication Boston : Houghton Mifflin Company , 1970 ., P. 316 .

إلى التعرف على الخصائص الدلالية فى الرسالة ، ويجيب على السؤال ماذا ... ؟ حيث يتم الاستدلال عن نوايا القائم بالاتصال وتأثيرات الاتصال ، بينما يهدف تحليل الأسلوب إلى التعرف على مظاهر النحو الصرف وبناء الجملة ، ويجيب على السؤال كيف ... ؟ فى الرسالة الاتصالية .

تحليل الأسلوب وأهميته :

ومهما كان الاختلاف فى تعريف الأسلوب [١] ، سواء بوصفه اختيارا للكاتب لخصائص لغوية معينة للتعبير عن موقف معين ، وتفضيله لهذه الخصائص عن غيرها من الخصائص الأخرى البديلة .

أو بوصفه قوة ضاغطة على القارىء تجبره على الانتباه إلى النص ، من خلال التركيز على عناصر معينة ، إذا غفل القارىء عنها شوهت النص ، وإذا حللها وجد لها دلالات تمييزية خاصة تسمح بالتقرير بأداء العناصر للمعنى .

أو كان مفارقة departive أو انحرفا deviation عن نموذج آخر من القول أو الكتابة يعتبر نموذجا معياريا ، لاجراء المقارنة بين الخصائص والسمات اللغوية فى كل منها . أو أنه يعتبر اضافة addition إلى التعبير الذى لايتسم بأى أسلوبية معينة - محايد - وتجرى بالتالى المقارنات ، بعد الاختبار الأولى للأساليب للمحايدة أو التى لاتتسم بأى خواص أسلوبية prestylistic expression ، التى تقارن مع الأسلوب ذى الخواص الاسلوبية المضافة . أو أنه تضمن connotation لقيمة معينة مستمدة من بيئة النص أو الموقف .

ومهما كان الاختلاف فى تعريف الأسلوب ، فإنه لايؤثر فى تعريف تحليل الاسلوب الذى يستهدف الكشف عن الخواص اللغوية للاسلوب ، من خلال تجزىء النص

---

(١) راجع بالتفصيل الاتجاهات الخاصة بتعريف الاسلوب : سعد مصلوح : الأسلوب ، دراسة لغوية احصائية (الكويت : دار البحوث العلمية ١٩٨٠) ص . ص ٢٣ - ٢٩ .

إلى وحدات حرفية (الكلمة والجملة والفقرة والعبارة ، وأدوات الفصل والربط ، وغيرها من الرموز اللغوية) قابلة للعد والقياس ، سواء لأغراض الوصف المجرد لهذا الأسلوب ، أو لأغراض المقارنة ، أو تفسير اختيار الكاتب لخصائص الأسلوب .

فالاختلاف فى تعريفات الأسلوب لايؤثر على عملية التحليل ذاتها بوصفها خطوات منهجية منظمة ، ولكن يؤثر فى اتجاهات التحليل .

فقد يكتفى الباحث بوصف النص من خلال خصائصه الأسلوبية ، أو يعزو هذه الخصائص الأسلوبية إلى ذاتية أو شخصية الكاتب ، أو تأثيرات القارىء بوصفه متلقيا للمادة المكتوبة .

ولعل هذه الاتجاهات ذاتها تسهم فى تقرير أهمية تحليل الأسلوب التى يمكن ايجازها فى الآتى [1] :

- تظهر أهمية تحليل الأسلوب فى التعرف على شخصية الكاتب ، ذلك أنه مع وحدة الموضوع ، واختلاف الكتاب ، نجد اختلافا فى الأسلوب ، وفى الفن الواحد ، حيث نجد لكل منهم طابعا خاصا ، فى تفكيره وتعبيره وتصويره ، حتى أنه قيل «الأسلوب هو الأديب ، أو الكاتب ، أو الرجل» .
- وبالاضافة إلى ذلك ، التعرف على الأسلوب كخاصية جماعية ، فى وقت ومكان

---

(١) راجع بالتفصيل :

- أحمد الشايب : الأسلوب ، دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية ، ط ٧ (القاهرة – مكتبة النهضة المصرية – ١٩٧٦) ص . ص ١٢٢ / ١٢٣ .
- شكرى عياد : مدخل إلى علم الأسلوب (الرياض – دار العلوم للطباعة والنشر – ١٩٨٢) ص ١٤ .
- Pasley , William J., Studying Style as Deviation from Encoding Norms ., In Gerbner George , et al , The Analysis of Communication Content : Development in Scientific and Computer Techiques ., New York : Jolun Willy & Sons ., 1969 .

معين . فهذه السمات لاتكون فردية فقط ، ولكنها تكون اجتماعية أيضا ، فنجد العصور الأدبية ذات خصائص شائعة بين أفرادها ، تخالف العصور الأخرى ، ونجد للشعب الواحد خصائص تميزه عن غيره تتفق مع لغته واستخداماته لها ، بوصفها طرقا للتعبير تختلف من جماعة إلى أخرى .

وتتفق اتجاهات تصنيف تحليل الأسلوب ، مع التصنيف الخاص بتحليل المحتوى من حيث كونه وصفيا discreptive ، يهتم بوصف المحتوى ويقف عند هذه الحدود ، أو استدلاليا inferential يهدف إلى الخروج بتفسيرات عن حركة الظاهرة الصحفية الكلية وعناصرها وعلاقة هذه العناصر ببعضها . أو علاقة الظاهرة الصحفية بغيرها من الظواهر الاجتماعية .

فهناك تصنيف للدراسات الأسلوبية إلى عدد من الأنواع ، منها على سبيل المثال : الدراسة الأسلوبية للقوانين اللغوية العامة ، لاغراض المقارنة ، مثل استخدام مفاهيم علم اللغة العام لمعرفة الخصائص الجمالية التى يتصف بها الايقاع الشعرى مقارنا بالنثر ، أو الصور المختلفة أو المشتركة بين الخصائص الأسلوبية للعصور أو الأمم المختلفة .

وكذلك الدراسات الأسلوبية التى تتناول لغة بعينها - اللغات القومية - لاغراض الوصف ، والتعرف على الخصائص اللغوية السائدة فى هذه اللغة .

وبينما يفرق البعض بين الدراسات المقارنة ، والدراسات الوصفية ، خصوصا فى الدراسات العربية ، نجد اتجاها لعدم الفصل بينهما وجمعهما فى إطار واحد هو علم الأسلوب الوصفى .

وهناك نوع آخر من الدراسات الأسلوبية ، هى الدراسات الأسلوبية التكوينية أو الفردية ، التى ترتكز على تحليل «الوظيفة» التى تقوم بها الظاهرة الأسلوبية بالنسبة إلى الكتاب أو الكاتب أو العصر أو الفن ، وهى تختلف عن الدراسة الوصفية فى أن الأخيرة تحدد الظاهرة الأسلوبية وتسرد امكانياتها فحسب .

وهذا التقسيم لايضع حدودا فاصلة بين هذه الأنواع من الدراسات نظرا لاستحالة أو صعوبة الفصل بينها فى الواقع التطبيقى [١] .

وهذه التقسيمات النظرية للدراسات الأسلوبية تقترب أكثر من الهدف الذى يسعى إليه الباحث فى تحليل الأسلوب ، الذى يقوم على القياس الكمى للخواص اللغوية ، بعد أن قطع فيه اللغويون شوطا كبيرا .

وأصبح البعد الاحصائى فى دراسة الأسلوب من المعايير الموضوعية الاساسية التى يمكن استخدامها فى تشخيص الأساليب ، وتمييز الفروق بينها ، ويكاد ينفرد من بين المعايير الموضوعية بقابليته لان يستخدم فى قياس الخصائص الأسلوبية ، كائنا ماكان التعريف الذى يتبناه الباحث للأسلوب ، أو الطراز النحوى الذى يستخدمه [٢] .

الخطوات المنهجية فى تحليل الأسلوب :

تتميز خطوات تحليل الأسلوب بأنها محدودة ، ومباشرة ، وتهتم أساسا بتطوير مقاييس الحكم والتقدير judgemental measures ، باعتبارها مقاييس معيارية يعتمد عليها الباحث فى تقرير احكامه وصياغة تعميماته ، فيما يتعلق بالمتغيرات محل الدراسة .

ويمر تحليل الأسلوب بالخطوات التالية (٣) .

- اختيار وتطوير مقاييس الحكم التى سيتم العمل بها فى البحث working judgmental measures . وهى عبارة عن مقاييس نمطية سبق استخدامها وتجريبها مثل مقاييس يسر القراءة ، وهذه المقاييس تعد لاغراض المقارنة واصدار الأحكام بالاتفاق والافتراق مع هذه المقاييس .

---

(١) راجع بالتفصيل : شكرى عياد : مرجع سابق . ص . ص ٥٢ - ٦٥ .

(٢) سعد مصلوح : مرجع سابق ص ٣٧ .

(3) Lynch , Mervin D., op . cit . P. P. 316 - 317 .

- بعد ذلك يتم اختيار الرموز أو الخصائص الأسلوبية التى تفيد فى الكشف عن المتغيرات محل الدراسة .

وهذه تشمل الرموز التى سيتم عدها ، مثل الكلمات ، والمفردات ، والصفات ، والافعال ، والمعالم الأخرى للرسالة ، التى تختلف فى التكرار ، وترتبط بمقاييس الحكم والتقدير .

- تتم عملية العد counting للرموز المختارة ، ووضعها فى نسب ratio إلى جملة مايتم عده من رموز أو خصائص لغوية .

- تستخدم المعاملات الاحصائية ، فى التحليل ورصد ، وتعزيز النتائج ، والعلاقات الارتباطية ، للمتغيرات أو التكرارات الخاصة بالخصائص اللغوية . وبناء على نتائج التحليل الاحصائى يتم رصد النتائج وتفسيرها ، فى إطار المتطلبات أو الأهداف العلمية للدراسة .

- وحيث أن هذه الدراسة تعتمد على إجراءات التحليل الكمى ، فإن اختبارات ثبات الاجراءات والنتائج reliability tests تعتبر ضرورة لتحديد كفاية النتائج وصياغة التعميمات التى يمكن أن توظف بعد ذلك كمقاييس أو متغيرات للحكم والتقدير . واختبارات الثبات يمكن أن تظهر من خلال تكرار التحليل multiple regression analysis الذى يتم أساسا لتقدير حجم العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع الذى يتمثل فى الخصائص اللغوية ، وكذلك استنتاج المعادلات والمعاملات ، التى يمكن توظيفها بوصفها مقاييس غير مباشرة لمتغيرات الحكم والتقدير . ويراعى فى إجراءات التحليل ألا تكون غامضة ، ويسهل تكرارها ، وأن يكون التحليل مقارنا [1] حيث أن المقارنة تعتبر مدخلا منهجيا للتقرير الموضوعى .

دراسة دلالة الرموز اللغوية :

يهتم علم الدلالة semantic «بدراسة المعنى» فهو «ذلك الفرع من علم اللغة

(1) Paisley , William J. op . cit . P. 138 .

الذى يتناول نظرية المعنى» أو «ذلك الفرع الذى يدرس الشروط الواجب توافرها فى الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى» (١) .

وبذلك فإن هذا العلم يوظف كافة أدواته للكشف عن المعانى المختلفة الناتجة عن الاستخدام المتباين للرموز اللغوية ، أو استخدام أساليب لغوية مختلفة .

وبذلك فإن دراسات الدلالة تختلف عن الدراسات الأسلوبية ، فى أن الاخيرة تهتم بدراسة الخصائص اللغوية المختلفة ، ذات الدلالة الواحدة ، بينما تهتم دراسات الدلالة ، بالمعانى أو الدلالات المختلفة .

وبالاضافة إلى الكشف عن لغة الاتصال السائدة ، فإن دراسة دلالة الألفاظ والرموز اللغوية تساعد الباحث فى الكشف عن الانواع المختلفة من المعانى ، التى يمكن من خلالها الاستدلال عن العديد من السمات الشخصية والظروف الاجتماعية للكاتب والبيئة الجغرافية ، وغيرها من الاستدلالات التى يمكن الكشف عنها من خلال التعرف الدقيق على معانى الرموز المستخدمة .

ومما يدعم أهمية دراسة دلالة الرموز اللغوية ، والتى أصبح يطلق عليها التحليل الدلالى semantic analysis ، مما يدعم أهميتها ، وجود العديد من الأنواع للمعانى التى يمكن أن تشير إليها الألفاظ ، أو الكلمات ، أو الرموز اللغوية بصفة عامة .. ومن هذه الأنواع ما يلى (٢) :

---

(١) راجع بالتفصيل :

- أحمد مختار عمر : علم الدلالة (الكويت : مكتبة العروبة للنشر والتوزيع - ١٩٨٢) . ص ص ١١ ، ١٢ .
- جون لاينز : علم الدلالة ، ترجمة مجيد عبدالحليم الماشطة ، حليم حسين فالح ، كاظم حسين باقر (البصرة - جامعة البصرة - ١٩٨٠) ص ٩ .

(٢) راجع بالتفصيل :

- أحمد مختار عمر : مرجع سابق . ص . ص ٣٦ - ٤٠ .
- عبدالله الغذامى : الخطيئة والتكفير ، من البنيوية إلى التشريحية : قراءة نقدية لنموذج إنسانى معاصر (جدة : النادى الأدبى الثقافى - ١٤٠٥ هـ) . ص .ص ١٣٢ - ١٣٥

- المعنى الأساسى أو الأولى أو المركزى ، ويسمى أحيانا المعنى التصورى أو المفهومى conseptual meaning أو الادراكى cognitive ، وهذا المعنى هو العامل الرئيسى للاتصال اللغوى ، والممثل الحقيقى للوظيفة الاساسية للغة ، وهى التفاهم ونقل الافكار ، ويشترط لاعتبار متكلمين بلغة معينة أن يكونوا متقاسمين للمعنى الأساسى . ويطلق عليه أيضا : المعنى الصريح ، وهو المضمون الاخبارى أو المنطقى المباشر .
- المعنى الاضافى أو العرضى أو الثانوى أو الضمنى ، وهو المعنى الذى يملكه اللفظ عن طريق ما يشير إليه إلى جانب المعنى التصورى أو المفهومى ، فيتجاوز المعنى الصريح المجرد . فكلمة يهودى على سبيل المثال ترتبط فى معناها الصريح أو المفهومى بالديانة اليهودية ، لكنها تتجاوزها فى معناها الضمنى إذا أشارت إلى البخل والمكر والخديعة .

وهذا المعنى زائد على المعنى الاساسى ، وليس له صفة الثبوت والشمول ، وإنما يتغير بتغير الثقافة ، أو الزمن ، أو الخبرة .

- المعنى الاسلوبى : وهو المعنى الذى تكشف عنه اللغة بالنسبة للظروف الاجتماعية للكاتب ، مثل رصد مفردات معينة تدل على الموطن ، أو الطبقة الاجتماعية ، كما أنه يكشف عن مستويات أخرى مثل الشخصية ، والتخصص ، ورتبة اللغة المستخدمة ، وغيرها من السمات الشخصية أو الذاتية ، والبيئة والاجتماعية .
- المعنى النفسى أو الانفعالى ، وهو يشير إلى ما يتضمنه اللفظ من دلالات عند الفرد ، متأثرا بالمعانى الذاتية النفسية للألفاظ عند الكاتب فى زمن الكتابة .
- المعنى الانعكاسى ، وذلك عندما تستخدم الكلمة فى معنى يختلف عن المعنى القريب لها ، فتسعى حينئذ إلى تنفير القريب واحلال آخر مكانه ، مثل استخدام كلمة بشر فى غير معناها فى الآية القرآنية «فبشرهم بعذاب أليم» — آل عمران ٢١ .
- المعنى التنظيمى ، والذى يظهر من خلال ارتباط الوصف بموصوف معين ، رغم كثرة المرادفات فى الوصف ، مثل كلمة خسوف ، وكسوف فالأولى ترتبط فى المعنى

بالقمر فتقول خسوف القمر ، والثانية بالشمس كسوف الشمس ، وكذلك شجاع ، ومقدام ، فالشجاعة يمكن أن تنسب إلى القول والعمل ، بينما ترتبط صفة مقدام فى العمل أكثر ... وهكذا .

- المعنى المرتبط ببناء الجملة أو العبارة ، وذلك مثل الاختيار بين تركيبات نحوية مسموح بها مثل المبنى للمعلوم والمبنى للمجهول ، وكذلك تنظيم الجملة وترتيب الكلمات وابرازها وتأكيدها .

وهذه الأنواع المختلفة للدلالة ترتبط أكثر بالدلالة الضمنية ، التى تدخل فى كل هذه الأنواع عدا المعنى الصريح أو المفهومى ، وتؤكد فى نفس الوقت على أهمية دراسة دلالة الألفاظ والرموز اللغوية للكشف عن المعنى المستهدف ، الذى يفيد فى صحة اختبار وتحقيق المشكلات المنهجية المرتبطة بالموضوعات الصحفية المنشورة .

ويهتم التحليل الدلالى ببيان معانى المفردات ، وذلك حين تعمل الوحدات اللغوية كرموز لاشياء خارج الدائرة اللغوية ، وهو ما يطلق عليها المعانى المعجمية lexical meanings التى ركزت على دراستها المناهج اللغوية المختلفة فى دراسة المعنى .

المداخل النظرية فى دراسة دلالة المفردات (١)

اهتم علماء اللغة بدراسة معانى المفردات من خلال عديد من الأساليب البحثية، التى انعكست على النظريات والتعريفات الخاصة بالمعنى أو الدلالة .

وتتعدد النظريات والمداخل التى تدرس معانى المفردات المنطوقة ، والمكتوبة ومنها النظريات المبكرة فى دراسة المعنى مثل النظرية الاشارية referential devotational theory ، التى ترى معنى الكلمة من خلال اشارتها إلى شىء غير

(١) للاستزادة فى مناهج دراسة المعنى ، أو الدلالة يمكن الرجوع إلى الدراسة المستفيضة فى هذا المجال ، وهى الباب الثانى من : - أحمد عمر مختار : مرجع سابق ، ص ص ٥١ - ١٤١ .

نفسها ، أو من خلال الاشارة المباشرة إلى الشيء الخارجي المشار إليها ، أو من خلال الفكرة أو الصورة الذهنية عن الشيء الخارجي أو المشار إليه .

ذلك أنه عند أصحاب هذه النظرية ، لايجب أن يكون المشار إليه محسوسا قابلا للملاحظة مثل – منضدة ، كرسي ، شجرة – ولكنه قد يكون صفة أو كيفية quality – لون أو حدثا action ، أو فكرة تجريدية abstract (الشجاعة) ولكن في كل حالة يمكن أن نلاحظ ما يشير إليه اللفظ لان كل الكلمات تحمل معاني ، لانها رموز تمثل أشياء غير نفسها .

ولكن مما يؤخذ على هذه النظرية ، أنها تدرس الظاهرة اللغوية خارج إطار اللغة، وانها تقوم على أساس دراسة الموجودات الخارجية (المشار إليه) ولذلك لابد أن نكون على علم دقيق بكل شيء في عالم المتكلم ، بالاضافة إلى أنها لاتتضمن كلمات مثل لا ، إلى ، لكن ... إلى آخره والتي لاتشير إلى شيء موجود .

وكذلك النظرية التصورية imag - ideational أو النظرية العقلية mentalistis ، التي تنظر إلى اللغة باعتبارها وسيلة أو أداة لتوصيل الأفكار ، وبالتالي فإن كل تعبير لغوي ، أو معنى ، يجب أن يكون له فكرة في ذهن المتحدث، وأن ينتج التعبير الذي يساعد المتلقي على ادراكها ، وأن هذا التعبير يجب أن يستدعي نفس الفكرة في عقل المتلقي .

ولكن ما يؤخذ على هذه النظرية هو أن هناك كلمات كثيرة غير قابلة للتصور ، الذي يجعل الاتصال ممكنا .

وبالاضافة إلى هذه النظريات التي تركز أساسا على المفردات المنطوقة ، التي يمكن الاسترشاد بها في الكشف عن المعنى المكتوب أيضا ، بالاضافة إلى ذلك هناك النظرية السلوكية behavioral theory التي تعطي اهتمامها لما يمكن ملاحظته علانية ، حيث إن الصيغة اللغوية تعتبر مثيرا stimuli ، يمكن تفسيرها بمساعدة الاستجابة response التي يستدعيها المثير من السامع :

ولكن مما يؤخذ على هذه النظرية أو المدخل ، أنها لاتساعد فى تفسير كل المفردات ، لان الارتباط بين المثير والاستجابة ليس كليا ، ولكنه يعتمد أيضا على الميل أو الرغبة فى الاستجابة عند المتلقى ، ولذلك فإننا لانتوقع استجابات تساعد فى التفسير عند كل المتلقين .

ولقد كانت النظريات أو المداخل السابقة تهتم بالكلمات أو المفردات المنطوقة فى البدايات المبكرة لمحاولات دراسة المعنى أو الدلالة .

ومع تطور هذه الأفكار والاتجاهات ظهرت نظريات أو مداخل أخرى يمكن تطبيقها على المفردات المكتوبة وتتفق مع الاتجاهات المعارضة أو الحديثة فى التحليل المنهجى ، وتؤكد على الوظيفة الاجتماعية للغة .

ويعد من أبرز هذه المداخل أو النظريات ، نظرية السياق ، ونظرية حقول الدلالة ، والنظرية التحليلية ، وتتفق فى ملامحها العامة مع تحليل المحتوى فى الدراسات الصحفية .

تحليل السياق

ويرى أصحاب هذا الاتجاه Contextual approach انه يمكن الكشف عن المعنى من خلال وضع الوحدة اللغوية فى سياقات مختلفة ، فهم يرون أن معظم الوحدات الدلالية تقع فى مجاورة وحدات أخرى ، وأن معانى هذه الوحدات لايمكن وضعها أو تحديدها الا بملاحظة الوحدات الأخرى التى تقع مجاورة لها .

ولذلك فدراسة المعانى تتطلب تحليلا للسياقات والمواقف التى ترد فيها . ومن أجل هذا يفرق أصحاب هذا الاتجاه بين أنواع أربعة للسياقات التى يمكن أن ترد فيها الوحدة الدلالية ، ويتم الكشف عن معناها من خلال أحد هذه السياقات .

وأولها السياق اللغوى Lenguistic context الناتج من تجاور الوحدات اللغوية مع بعضها بشكل يؤثر فى المعنى للوحدة الدلالية .

فكلمة ذراع فى سياق الحديث عن أعضاء الجسم ، تختلف عن استخدامها مع الدولة ، فعندما نقرأ عن الذراع الطويلة للدولة ، فهذا يعبر عن قدرة الدولة فى الوصول إلى أهدافها الأمنية أو العسكرية على سبيل المثال .

وليس للدولة «عين» كذلك حتى نقول «عين الدولة الساهرة» ، ولكنه تعبير عن قدرة الدولة على توفير الحماية لابنائها فى الداخل والخارج ، وهى كذلك تختلف عن «العين» فى رأس الإنسان ، أو العين فى سياق مصدر المياه «عيون المياه» ... وغيرها .

وكذلك السياق العاطفى emotional context الذى يعبر عن درجة الانفعالية، فيشير فى المعنى إلى التأكيد ، أو المبالغة ، أو الاعتدال ، فعندما نقول له «اليد الطولى» فى اتخاذ القرارات ، تعنى تأكيد قدرة الفرد على التأثير فى صناعة القرار.

ويؤثر سياق الموقف situational context فى تحديد معنى الوحدة الدلالية ، فكلمة «أجهز» عليه ، عند استخدامها فى مناظرة علمية تعنى أنه قد تفوق عليه فى الرأى بالحجة ، وهى تختلف عن استخدامها فى مباراة رياضية ، عن استخدامها قتله أو أماته .

وكلمة «تمشيط» التى تستخدم فى سياق المواقف الأمنية بمعنى البحث الدقيق فى للأماكن أو المناطق المعينة ، تختلف عن معناها المرتبط باستخدام المشط فى تنسيق الشعر .

ويتطلب السياق الثقافى cultral context تحديد الأطر الثقافية التى يمكن الرجوع إليها لتحديد دلالة الوحدات .

والمثل على ذلك استخدام كلمة «عزبة» بمعنى الإرادة القوية فى اللغة ، نجدها تتجه إلى معنى الدعوة إلى الوليمة أو المأدبة ، عند استخدامها بين الشعب السعودى، وكذلك كلمة «يفزع» التى تعنى لديهم يساعد ، وتختلف فى معناها عن المعنى اللغوى الذى يشير إلى الخوف والاضطراب .

وكلمة «محيط» عند الجغرافيين تختلف فى دلالتها عنها فى الرياضيات . ويؤكد الاتجاه السياقى بصفة عامة على استعمال الوحدات الدلالية . التى يمكن ملاحظتها بدقة وموضوعية ، ويتجنب بذلك الاتجاهات التصورية أو العقلية أو السلوكية التى يصعب تفسيرها باتفاق تام بين الباحثين .

وقد وجد هذا الاتجاه تأييدا من كثير من علماء النفس واللغة والانثروبولوجى ، بل أن من علماء اللغة من اعتبر مدخل السياق خطوة تمهيدية إلى المدخل التحليلى .

تحليل حقول الدلالة

يعتمد تحليل حقول الدلالة على نظرية أو مدخل حقول الدلالة semantic field approach التى ترى أن التعرف على معنى الوحدة الدلالية يقتضى التعرف على مجموعة الوحدات (الكلمات) المتصلة بها فى الحقل الدلالى أو المعجمى semantic , lexical والحقل الدلالى هو عبارة عن مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها ، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها - المصطلح العام ، المفهوم - أو هو قطاع متكامل من المادة اللغوية يعبر عن مجال معين من الخبرة .

وبذلك يكون معنى الكلمة هو محصلة علاقاتها بالكلمات الأخرى داخل الحقل المعجمى . وهدف التحليل للحقول الدلالية ، هو جمع الكلمات التى تخص حقلا معينا ، والكشف عن صلاتها الواحد بالآخر ، وصلاتها بالمصطلح العام أو المفهوم محل الدراسة . فعلى سبيل المثال تجتمع الكلمات التالية تعاون / تجمع / تكتل / التحام / .. فى معانى متقاربة حول مفهوم التوحد .

وكذلك مفهوم القرابة ، اللون ، الاوزان ، المقاييس ، الرتب ، التقييم الجمالى ، والاخلاقى ، تجتمع حولها العديد من الكلمات التى تتوحد أو تختلف فى المعنى ، لكنها ترتبط بهذا المفهوم ، الذى يجمعها ويفيد فى الكشف الدقيق عن معناها أو دلالتها .

ولا يتوقف الحقل الدلالى عند حدود الرتب أو المقاييس أو الأوزان ، التى سادت لفترة طويلة مع استخداماتَ التباين الدلالى للصفات فى الكشف عن المعنى . ولكن الحقل الدلالى قد توسع ليشمل المترادفات والمتضادات ، والأوزان الاشتقاقية (المورفيمات) والتى يطلق عليها الحقول الدلالية الصرفة morpho sematic fields التى يستفاد منها فى تحديد الدلالة الصرفية المستمدة عن طريق الصيغ وبنيتها [1] .

ويشمل أيضا الحقل الدلالى اجزاء الكلام وتصنيفاتها النحوية ، وكذلك الحقول السنتجماتية syntagmatic fields التى تشمل مجموعات الكلمات التى تترابط عن طريق الاستعمال مثل كلب - نباح ، فرس - صهيل ، يرى - عين ، يسمع - أذن ، أسمر - وجه ... إلى آخره .

ويضع أصحاب مدخل أو نظرية الحقول الدلالية عددا من المبادىء منها : أنه لاتشترك وحدة معجمية فى أكثر من حقل دلالى ، وكذلك ليست هناك وحدات لاتنتمى إلى حقل معين .

بالاضافة إلى أنه عند التحليل لايجب اغفال السياق الذى ترد فيه الكلمة ، وكذلك لايجب دراسة المفردات مستقلة عن تركيبها النحوى .

حقيقة أن الباحث فى دلالة المفردات اللغوية فى النصوص الصحفية لن يستهدف إنشاء معجم مصنف للمفردات المستخدمة ، ولكنه يقوم بمثل هذه العملية فى حدود هدف البحث وإطار الدراسة .

فالباحث الذى يستهدف الكشف عن الإطار الثقافى ، أو الإجتماعى للكاتب ، أو النص من خلال دلالة المفردات المستخدمة فى الكتابة الصحفية ، أو التأييد والمعارضة ، أو المعانى الانفعالية ... إلى آخره فإنه يقوم تقريبا بنفس الخطوات التى يقوم بها الباحث اللغوى فى إنشاء معجم مصنف للمفردات اللغوية التى تميز المرحلة على

---

(١) إبراهيم أنيس : دلالة الالفاظ . القاهرة : الانجلو المصرية ١٩٨٠ ، ص ٤٧ .

سبيل المثال . فيبدأ الباحث أولا بتحديد المفاهيم التى تخدم هدف الدراسة ، فالإطار الاجتماعى يمكن تمييزه من خلال استخدام الكلمات التى تعبر عن الطبقة الاجتماعية باعتبارها مفهوما عاما ، يتفرع إلى عدد من المفاهيم الفرعية التى تعكس هذه الطبقة مثل مفهوم زوجته ، والكلمات المتعددة التى تعبر عنها ويختلف استخدامها بتفاوت الطبقة الاجتماعية مثل عقيلته ، حرمه ، المدام ، الست ، الجماعة ، الأهل ، الأولاد . وكذلك مفهوم القرابة ، والد ، أب ، دادى ، أبويا ، عم ، أونكل ، خالى خال .. إلى اخره .

أو استخدام الكلمات التى تتعدد حولها المعانى وتعكس أيضا البيئة الاجتماعية مثل استخدام الكلمات المتروكة أو المهجورة نظرا لما تثيره من معانى ايحائية taboo مثل كلمة حبلى ، بدلا من كلمة حامل ... وغيرها من الكلمات التى توقف استخدامها فى بيئات اجتماعية معينة بينما مازالت تستخدم فى غيرها ... وغيرها من المفاهيم ذات الدلالة بالطبقة الاجتماعية .

وبعد أن يحدد الباحث المفاهيم الرئيسية التى ترتبط باطار الدراسة ، فإنه يفصل بعد ذلك بين الكلمات الاساسية والكلمات الهامشية ، وفى أبسط صور الأولى تلك التى تتم على أساس احصائى فالكلمات التى يزيد ترددها عن غيرها تحت نفس المفهوم تعتبر من الكلمات الاساسية ، وغيرها من الكلمات التى يقل ترددها تعتبر هامشية . ثم يبدأ بعد ذلك فى عد تكرار الكلمات ذات العلاقة بغيرها فى المعنى .

وهذه العلاقات يمكن تحديدها فى إطار الترادف synonymy ، والتضاد entonymy ، والاشتمال أو التضمن hyponymy وكذلك علاقة الجزء بالكل part-whole relation ، والتنافر incompatibility وهذه العلاقات تفيد فى تأكيد معانى المفردات المستخدمة ، وتسهيل عد تكرارها للكشف عن الدلالات المرتبطة بأهداف الدراسة .

وهذا التحليل يمد الباحث بقائمة من المفردات اللغوية ، ذات المعانى المحددة ، من خلال علاقاتها بالمفردات الأخرى ، وبالتالى يسهل تصنيفها تبعا للمفاهيم المستخدمة ، ثم عد تكرارها أو ترددها فى الموضوعات الصحفية محل الدراسة .

وبالاضافة إلى تحليل مفردات الحقول الدلالية وبيان العلاقات بين معانيها ، يضيف بعض الخبراء إلى هذا التحليل – فى إطار النظرية التحليلية – يضيف بعض الخبراء أهمية أخرى لتحليل كلمات المشترك اللفظى الواحد إلى مكوناتها أو معانيها المتعددة من خلال المحددات النحوية ، أو الدلالية ، أو المميزات الخاصة .

وكذلك تحليل المعنى إلى عناصر تكوينية ، بغرض تحديد الملامح الخاصة التى يتسم بها كل حقل دلالى ، وتميزه عن الآخر .

وكذلك العديد من الاساليب المنهجية الأخرى التى تفيد فى تحديد المعنى ودلالة المفردات التى اهتم بها علماء اللغة فى تطبيقات عديدة لها وبصفة خاصة فى الدراسات الأجنبية .

دراسات يسر القراءة

هناك مبدأ عام فى كتابة الرسائل الاتصالية بصفة عامة ، والموضوعات الصحفية بصفة خاصة ، يتلخص فى أن استخدام الرموز اللغوية يجب أن يكون بمنتهى الدقة والحذر لاحداث أكبر أثر من توجيه الرسالة ، فيجب أن يكون اختيار الرموز اللغوية قائما على أساس تفضيل الرموز غير الغامضة ، الواضحة ، التى تتفق مع الموقف [1] ويجب أن يكون معلوما للمحرر أو الكاتب ، أنه يجب أن يكتب شيئا مفهوما بقدر المستطاع من خلال الاستخدام النحوى الجيد مع الوضوح الكامل .

فتحقيق التناغم، والتناسق ، والاتساق بين مختلف أجزاء الموضوع ، وفى حالات الانتقال من رأى إلى آخر ، بالاضافة إلى اختيار المفردات اللغوية ، وطول الجملة ، والمقدمات الاخرى لصيغ يسر القراءة ، هذه الأمور كلها تعتبر على جانب كبير من الأهمية يجب أن يراعيها الكاتب أو المحرر إذا كان يستهدف الوصول إلى جمهور القراء [2] .

---

(1) Hodgson, F. W. , Modern Newspaper Practice., London : Hienemann - 1984 ., P . 7 .
(2) Stonecipher, Harry W & Nicholls Edward C., and Anderson, Douglas A., Electronic Age News Editing ., op . cit . P. 54 .

ومراعاة هذه الأمور العامة – دون الدخول فى تفصيلاتها – هى التى تؤدى إلى الوضوح وتيسر على الفرد قراءة الموضوع الصحفى .

ولذلك نالت الكتابة الصحفية اهتماما من الخبراء والباحثين فى مجال قياس يسر القراءة readability ، أو ما يسمى بالانقرائية ، التي تهدف إلى الكشف عن مدى صعوبة أو سهولة الموضوع بالنسبة للقارىء ، باعتبارها المدخل الاساسى فى القراءة وادراك المعانى .

وتم تطوير عدد من المقاييس التى تحقق هذا الهدف اعتبارا من نهاية العقد الخامس من هذا القرن . اهتم معظمها ببناء النص من حيث اختيار الكلمات، وطول الجملة، واستخدام الافعال ، والصفات ، والضمائر ... وغيرها من مستلزمات بناء النص المكتوب ، والتى تفيد فى الكشف عن سهولة أو صعوبة النص ، أو قابليته للقراءة .

وكانت بداية الاهتمام ببناء مقاييس أو معادلات لقياس يسر القراءة، المعادلة التى قدمها رودلف فليش R. Flesh فى عام ١٩٤٨ ، والتى تهدف إلى قياس يسر القراءة .

ويعتمد مقياس فليش ليسر القراءة بداية على اختيار عينة من النص بطريقة منتظمة ، يصل عدد كلماتها إلى مائة (١٠٠) كلمة ، مثل اختيار الفقرات التى يمكن أن تحتوى على الكلمات المائة بالطريقة المنتظمة .

فإذا كان النص يحتوى على ١٥ فقرة على سبيل المثال ، ووجدنا أن المائة كلمة يمكن أن تتوفر فى ثلاث فقرات على سبيل المثال ، فإنه يمكن اختيار الفقرة الخامسة ، والعاشرة ، والخامسة عشر .

وفى احصاء عدد الكلمات تعامل حروف الاختصار ، والأرقام ، والعلامات على أنها كلمات . وبعد ذلك يتم احصاء عدد المقاطع فى الـ ١٠٠ كلمة المختارة ، وكذلك عدد الجمل فيها أيضا ، ويحسب طول الجملة على أساس وحدة الفكرة ، لا على أساس علامات الوقف .

وبعد ذلك يتم تطبيق المعادلة التالية ليسر القراءة .

يسر القراءة = ٢٠٦٫٨٣٥ - (٨٤٦ر «عدد المقاطع» + ١٫٠١٥ «متوسط طول الجملة») ويقارن الناتج بعد ذلك بالجدول الثابت الذى يحدد مستويات صعوبة الأسلوب وسهولته ، والذى يبدأ من الفئات - ٣٠ التى تمثل الأسلوب «صعب للغاية» إلى الفئة ٩٠ - ١٠٠ التى تمثل «سهل جدا» .

ولكن المقياس الذى وضعه فليش فى نهاية الاربعينيات ، قد وجد اعتراضا فى السبعينات عند تطبيقه على ١٨ نص فى نفس الموضوع ، بين كل من وكالة أسوشيتدبرس A. P ويونيتدبرس UP ، واختلف التسجيل بين كل منهما فى الفئات الأكثر صعوبة ، والفئات الصعبة ، ولم يتفق سوى نصان فقط كانا قريبين من المستويات المحددة فى جدول فليش .

ووجد الباحث أن الجمل أصبحت أكثر طولا عن الاربعينيات ، وكذلك عدد المقاطع مما يدل على أن قراء الصحف اليوم أصبحوا أكثر ميلا إلى الاطالة فى استخدام الجمل (أكثر سفسطائية) عنهم فى الاربعينات [1] .

وفى عام ١٩٥٢ طور روبرت جاننج R. Gunning مقياس التشويش أو الضباب Fog الذى يقوم على احصاء عدد الجمل فى مائة (١٠٠) كلمة تختار أيضا بطريقة العينة المنتظمة ، وذلك لتحديد متوسط طول الجملة (عدد الكلمات فى الجملة) وكذلك احصاء عدد الكلمات ذات المقاطع الثلاثة أو أكثر .

وبعد جمع كل من متوسط طول الجملة + عدد الكلمات ذات المقاطع الثلاثة أو أكثر ، يضرب المجموع × ٤ر وذلك لتحديد موقع النتيجة من مستويات السهولة والصعوبة المحددة لاغراض المقارنة .

وقد وضع روبرت جاننج المبادىء العشرة الاساسية لوضوح الكتابة ، التى يمكن

---

(1) Hoskins, Rovert L., A Readability Study of A P and UP wire Copy., Journalism Guarterly Vol 50 : 1973 - 2 P : P 360 - 363 .

أن تشير إلى أهمية طول الجملة ، واستخدام الأفعال ، وكثرة المقاطع اللفظية في تبسيط وسهولة القراءة ، وتتلخص هذه المبادىء في الآتى :

- استخدام الجمل القصيرة .
- محاولة التبسيط بدلا من التعقيد .
- استخدام الكلمات الشائعة .
- تجنب الكلمات غير الضرورية .
- استخدام الأفعال في موقعها .
- أكتب كما تتحدث .
- استخدام المفاهيم والمصطلحات التى يمكن للقارىء تصورها .
- المحافظة على التنوع .
- الكتابة للتعبير وليس للطباعة .

وهذه المبادىء يمكن منها صياغة المقاييس المختلفة للكشف عن سهولة وبساطة الأسلوب أو صعوبته [1] .

وتقترب هذه المبادىء ، من المبادىء العشرة أيضا التى تقدمها مراجع التحرير الصحفى للكتابة الصحفية ، أو كتابة الرسائل الإعلامية بصفة عامة ، وتتلخص في الآتى [2] :

- عندما يكون هناك بديلا اختر الكلمات الأقصر .
- تجنب الكلمات الأجنبية أو قليلة الاستخدام .
- تجنب الافراط في استخدام الصفات والحال والظرف .
- تجنب الجمل الطويلة .

---

(1) Stonecipher , Harry W., Nicholls Edward. C.; and Anderson , Douglas A., op . cit . P.P 62 - 63 .
(2) Hodgson , F. W. , Op . cit P.P 9 - 10 .

- تجنب استخدام المبنى للمجهول .
- احذر اللهجات الغريبة ، غير المفهومة .
- تجنب الكلمات أو العبارات الاعتراضية ، أو استخدام الأقواس بكثرة .
- تخلص من الكلمات أو العبارات التى تقترب من الشعارات (الكليشهات) التى تجعل الأسلوب نمطيا .
- البساطة فى استخدام الفواصل وعلامات الترقيم .
- استخدام الفقرات القصيرة .

وتطبيقا للمبادىء الخاصة باستخدام الكلمات الشائعة ، والبعد عن الكلمات المهجورة أو غير المألوفة ، أو المصطلحات التى لايمكن للقارىء تصورها ، والكلمات الصعبة، أو الالفاظ المعقدة، تطبيقا لهذه المبادى ، طور ويلسون تيلور W.L Taylor مقياس كلوز cloze procedure ، الذى يعتمد على قدرة القارىء على التعرف على الكلمات الناقصة أو المحذوفة فى القطعة أو النص الذى يقدم للأفراد .

ولا يحتاج أسلوب كلوز إلى اجراءات احصائية ولكنه يعتمد بدأية على اختيار قطعة تتكون من ٢٥٠ - ٣٠٠ كلمة من النص ، ثم يتم حذف خامس كل كلمة من نقطة البداية التى تحدد عشوائيا ، ووضع فراغ بدلا منها ، ويطلب من أفراد العينة ملء الفراغ بالكلمات التى يرون أنها الصحيحة ، ويتم بعد ذلك حساب نسبة الكلمات الصحيحة إلى كل الكلمات المحذوفة لتحديد درجة الانقرائية أو يسر القراءة[١] .

واختيار عدد ٢٥٠ - ٣٠٠ كلمة من النص يسمح بملء فراغ حوالى ٥٠ كلمة تنسب إليها الكلمات الصحيحة لاغراض المقارنة .

---

(١) راجع بالتفصيل :

- Taylor,Wilson L., "Cloze procedure : A New Tool for Measuring Readability" Journalism Quarterly Vol : 30 1953-4 P.P 415-433.
- Taylor , Wilson L., "Recent Development in the Use of the Cloze Procedure," Journalism Quarterly Vol : 33 , 1956-1 P.P 42 - 48.

ويصلح أسلوب «كلوز» في أغراض المقارنة بين النصوص المختلفة في علاقتها ببعضها البعض من حيث درجة يسر القراءة فيها ، فيمكن من خلال النتائج التقرير بالنصوص صعبة القراءة ، أو سهلة القراءة ، من بين النصوص المختارة للبحث.

وذلك مثل المقارنة بين مستوى قابلية القراءة لعدد من المجلات لتحديد درجات التباين في الصعوبة أو السهولة من خلال تطبيق هذا المقياس [١] .

أو المقارنة بين الألفاظ المختارة في النصوص الإعلانية التي تتفق مع ما تختزنه ذاكرة القارىء من ألفاظ تيسر له إدراك المعاني في النصوص الإعلامية [٢] ، ذلك أن إدراك الفرد للألفاظ المحذوفة في النصوص الإعلانية يعني الحكم بدقة اختيار الألفاظ الشائعة بين القراء .

وبالاضافة إلى أساليب فليش وجانتج وتيلور ، هناك العديد من الاساليب الأخرى التي تقترب منها ، وتختبر سهولة أو صعوبة قراءة النص في ضوء المبادىء الأساسية لكتابة النصوص الإعلامية بصفة عامة ، والصحفية بصفة خاصة .

وعلى الرغم من وفرة هذه الاساليب وتطبيقاتها في البحوث والدراسات الاجنبية، فإن المكتبة العربية تكاد تفتقر إلى مثل هذه الدراسات الخاصة بيسر القراءة بين النصوص في الصحف المختلفة ، أو للكتاب المختلفين .

* * *

يثور تساؤل هام ونحن نستعرض هذه الاساليب البحثية لدراسة أسلوب الكتابة، أو دلالة المعاني ، أو يسر القراءة في الموضوعات الصحفية ، هذا التساؤل يرتبط بمسئولية البحث في هذه الأمور ، وانتماء الباحثين في الدراسات الخاصة بها .

---

1) Nestrold Karl J., "Cloze Procedure Corralation with Perceived Readability ., Journalism Quarterly Vol : 49, 1972-3 P.P 592-594.

2) Zin Kham George , and Edward Blair., An Assesment of Cloze Procedure As an Advertising Copy test ., Journalism Quarterly - Vol 61 , 1984 - 4 P.P 404 - 08 .

إن هذه الأساليب تعتبر أولا أو أخيرا سمات خاصة بمحتوى النصوص الصحفية، التى تعتبر الاساس فى العملية الصحفية ، باعتبارها الرسالة التى تحمل الرموز المختلفة من الكاتب أو المحرر إلى القارىء بسماته المختلفة .

وفى نفس الوقت فإنها تعتمد على عدد من الاسس والمبادىء العلمية الخاصة بعلوم اللغة ، التى تعطى الباحثين فيها حق التقويم من خلال المقارنة بالاسس والمبادىء التى وضعوها .

وعلى الرغم من أن ظواهر الأمور تجعلنا نقرر بانتماء هذه الدراسات والباحثين فيها إلى حقل الدراسات اللغوية ، إلا أن تحديد الأهداف ورسم السياسات التى تؤثر فى كثير من اتجاهات الكتابة واختيار المعانى ، ترتبط أساسا بالدراسات الإعلامية .

ولذلك فإن أقل ما يطلب من الباحثين فى الدراسات الصحفية هو التعرف عن قرب على حدود ومبادىء هذه الدراسات اللغوية وتطبيقاتها ، وامتلاك أدواتها ، وصولا إلى تحقيق المشاركة الفعلية مع الباحثين فى الدراسات اللغوية ، لتوفير الاضافات العلمية التى تثرى مبادىء العلم والممارسة فى مجال بحوث الصحافة .

ويوضح ذلك الجدول رقم (١) الآتي :

جدول رقم (١)

جدول مواصفات للمحتوى الدراسي

الأهداف	البعد المعرفي				البعد المهاري		البعد الوجداني		
المحتوى	معلومات	علاقات	مفاهيم	تعميمات	مهارات حسية	مهارات مجردة	ميول	اتجاهات	قيم

المجموع									
الوزن النسبي ٪									٪١٠٠

وفي ضوء بيانات الجدول رقم (١) السابق

يجب تحديد مستوى هدف المحتوى في البعد المعرفي

على النحو المبين في الجدول رقم (٢) الآتي :

جدول رقم (٢)

جدول تحديد مستوى هدف المحتوى في البعد المعرفي

مستوى المعرفة / نوع المعرفة	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع	الوزن النسبي %
حقائق								
مصطلحات								
مفاهيم								
تعميمات								
المجموع								
الوزن النسبي %								

كما أنه [illegible] ضوء بيانات الجدول رقم (١) السابق يجب تحديد مستوى هدف المحتوى في البعد المهاري على النحو المبين في الجدول رقم (٣) الآتي :

جدول رقم (٣)

جدول تحديد مستوى هدف المحتوى في البعد المهاري

مستوى المهارة / نوع المهارة	التقليد	المعالجة	التطبيع	المجموع	الوزن النسبي %
المهارات الحسية المهارات المجردة					
المجموع					
الوزن النسبي %					

وكذلك فى ضوء بيانات الجدول رقم (١) السابق يجب تحديد مستوى هدف المحتوى فى البعد الوجدانى على النحو المبين فى الجدول رقم (٤) الآتـى :

جدول رقم (٤)

جدول تحديد مستوى هدف المحتوى فى البعد الوجدانى

نوع الهدف الوجدانى / مستوى الهدف الوجدانى	الاستقبال	الاستجابة	الحكم القيمى	التنظيم القيمى	المجموع	الوزن النسبى
ميول اتجاهات قيم						
المجموع						
الوزن النسبى						

وفى ضوء نتائج الجداول : (٢)، (٣)، (٤) يمكن تحديد كم ونوع التقويم محتوى المنهج وتحديد مدى توازنه وشموله .

الفصل الثالث: اقتراح أحد الأساليب التطبيقية العملية في طرق تدريس النحو:

تدريس النحو فى المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية

مقدمة :

تعتبر اللغة عند كل أمة أحد مقومات وجودها ، ومن أهم ركائز شخصيتها ، إذ تقوم اللغة بوظائف ، أهمها : التفكير ، والاتصال ، والتسجيل ، والتعبير . ويعتبر النحو العربى أهم فروع اللغة العربية ؛ لأنه متصل ببناء الجملة السليمة ، ولا مراء فى أن سلامة الكلمة ، والجملة أساس يجب أن يسبق كل ما يحصل بهما من بحوث ، مثل بحوث الجمال ، أو الخيال ، أو التأريخ ؛ شأنهما فى ذلك شأن أى بناء ، لا ينظر فى تجميله إلا بعد الاطمئنان إلى إقامته ، مدعوم الأساس ، سليم التركيب . فالنحو وسيلة لضبط الكلام . وتصحيح الأساليب ، فهو يساعد المتعلم على إدراك مقاصد الكلام ، وفهم ما يسمع ، أو يقرأ ، أو يكتبه أو يتحدث به فهماً صحيحاً . تستقيم معه المفاهيم . وتتضح به المعانى . والأفكار لدى كل من المستمع ، أو القارئ ، أو الكاتب ، أو المتحدث . ومن ثم فتدريس النحو ، ليس غاية فى ذاته ، بل وسيلة إلى غاية هى ضبط الكلمات ، وتعليم نظام تأليف الجمل ؛ ليسلم اللسان من الخطأ فى النطق ، ويسلم القلم من الخطأ فى الكتابة . ونظراً لأن الجملة هى الخطوة الأولى فى عملية التركيب الإنشائى للتعبير عن الفكرة (١ : ٤٧)* ، فوظيفة النحو تنحصر فى دراسة مستوى الجملة ، من حيث الوقوف على الظواهر الناتجة عن تركيب عناصرها فيها ، وبيان مجالات الثبات والتغيير فى تركيبها ، وصياغة ذلك كله فى شكل قواعد محددة ، وضوابط مطلقة (١١ : ٣٨٠) .

إن معرفة الصور التركيبية الخاصة بكيفية ترتيب الجملة ، وتحديد مواقع تركيب الكلمات فيها تبعاً لكل قاعدة نحوية ، وإدراك العلامات الخاصة المميزة لكل صورة من الصور التركيبية ، يبدو – من وجهة نظر الباحث – ضرورياً لكل من المعلم والتلميذ فى تدريس النحو فى المرحلة الابتدائية ، وذلك لأن تحديد مواقع مكونات الجملة ليس أمراً عفوياً ، مردّه إلى الصدفة ، وليس مسألة ذاتية منوطة بإرادة صاحبها المطلقة من كل قيد ، بل ثمة ضوابط محددة يتناوله ، من هذه الضوابط ما يحتم فيه تقديم أنماط معينة من الكلمات أو المركبات على غيرها فى الجملة ، كأدوات الاستفهام ، والشرط ، ومنها ما يجب فيه تأخير أنماط محددة من مكوناتها عن غيرها فيها ، كالمبتدأ والخبر فى حالات بعينها ، ولا سبيل لإهمال هذه الضوابط فى الجملة ، كما لا مجال للخروج عليها فى اللغة ، وحتى فى الحالات التى يوجب فيها النحاة التزام موضع محدد للكلمات والمركبات فى الجملة ، فإنهم قد وضعوا أصولاً عامة ينبغى رعايتها بتحديد هذه المواضع ، وقرروا أن مخالفة هذه الأصول لابد أن ترتبط بإفادة معنى لا سبيل إلى إفادته بغير هذه المخالفة ، ومقتضى هذا أن لكل صورة من الصور المحتملة فى (الجملة الجائزة الترتيب) دوراً فى إفادة المعنى فى الموقف اللغوى يخالف دور غيرها فى الصور البديلة لها ، وبما أن من الثابت أن المواقف اللغوية تختلف فى تشكيل معانيها ، وتنويع درجات الأهمية بين عناصرها ، فإن من الطبيعى القول بأن جواز الترتيب أمر – فى حقيقته – أقرب إلى أن يكون افتراضاً عقلياً أكثر منه تعبيراً عن حقيقة ثابتة . إن النحاة – مثلاً – يجيزون بشروط خاصة تقدم المفعول به على الفاعل وحده ، أو على الفعل معه ، وهكذا يصبح للمتكلم – نظرياً – حق الاختيار بين صور ثلاث هى:

١ – الفعل + الفاعل + المفعول .

---

* يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع وفقاً لترتيبه أبجدياً فى مراجع البحث ، ويشير الرقم الثانى إلى الصفحة .

٢– الفعل + المفعول + الفاعل .

٣– المفعول + الفعل + الفاعل .

ولكن إذا وضعنا في الاعتبار ما قررته القواعد النحوية من أن (الأصل) تأخر المفعول عن فاعله ، وأن التقدم في الجملة يفيد أهمية للمتقدم ، لا تستفاد حال تأخره ، لوجب أن ننتهي إلى أن كل صورة منها تختلف معنى وموقفاً عن غيرها من الصور ، بحيث لا يجوز أن تتبادل مواقعها ، فلا يصح استخدامها مكان غيرها ، أو استخدام غيرها مكانها ، وفيما يلي أمثلة للوقوع في الخطأ بسبب إغفال ما تفرضه طبيعة الصور التركيبية للجملة العربية من خصائص تركيبية خاصة :

١– قال تعالى : ﴿ وأنه أهلك عاداً الأولى ، وثمود فما أبقى ﴾ النجم / ٥٠ ، ٥١ .

فلو أعربت (ثمود) مفعولاً مقدماً ، لكان هذا الإعراب خطأ ؛ لأن (ما) النافية لها الصدارة ، فلا يعمل ما بعدها فيما قبلها .

والصواب أن (ثمود) معطوف على (عاداً) ، أو هو مفعول لفعل محذوف تقديره : (وأهلك ثمودَ) .

٢– قال تعالى : ﴿ فناظرة بِمَ يرجع المرسلون ﴾ النمل / ٣٥ .

فلو قال قائل : إن (بِمَ) متعلق بكلمة (ناظرة) ، لكان قوله خطأ ؛ لأن الاستفهام له الصدر ، والصواب أن (بِمَ) متعلق بكلمة (يرجع) .

٣– قال تعالى : ﴿ فقليلاً ما يؤمنون ﴾ البقرة / ٨٨ . فلو قال قائل إن (ما) موصولة بمعنى (مَنْ) ، لكان قوله خطأ ؛ لأنها لو كانت بمعنى (مَنْ) لرفع (قليلاً) على أنه خبر ، والصواب أن (ما) مصدرية ، و(قليلاً) منصوب على الظرفية خبر مقدم ، والتقدير : إيمانهم كان قليلاً .

٤– قال تعالى : ﴿ ياويلتى أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب فأوارى سوءة أخي ﴾ المائدة / ٣١ .

فلو قال قائل إن انتصاب (فأوارى) في جواب الاستفهام ، لكان إعرابه خطأ ؛ لأن جواب الشيء مسبب عنه ، كما تقول : أتذاكر فتنجح ؟ فالنجاح مسبب عن المذاكرة ، والمواراة لا تسبب عن العجز ، ولذلك فالصواب أن انتصاب (فأوارى) بالعطف على (أكونَ) .

إن استخدام الصور التركيبية في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية يبدو ضرورة ملحة لأسباب ، لعل أهمها يكمن في حفظ بعض التلاميذ القواعد النحوية ، واستظهارهم إياها دون قدرتهم على استخدامها ، ودون فهمهم إياها – غالباً – فهماً واضحاً ، يزول معه اللبس والغموض والتداخل بينها ، بحيث تكون كل قاعدة منها واضحة ، جلية في أذهانهم ، لها صورها التركيبية الخاصة التي تميزها عن غيرها من القواعد النحوية .

كما إن بعض الطلاب المعلمين يعانون من الضعف النحوي ، ومن مظاهره أنه لو طلب من أحدهم أن يدخل كلمة (العرب) في جمل مفيدة ، مبيناً أظهر الفروق مثلاً بين الصفة والمضاف إليه ، والبدل والخبر ، فقد يعجز ، في حين أنه قد يُسَمِّع القواعد النحوية الخاصة بهذه المصطلحات .

ويبدو – من وجهة نظر الباحث – أن معرفة طبيعة الصور التركيبية الخاصة بهذه المصطلحات – على سبيل المثال – قد يساعد على إدراك الفروق العامة بينها ، والتي تميز كل منها .

وفيما يلي بعض الصور التركيبية لتوضيح أظهر الفروق العامة بين المصطلحات النحوية المذكورة على سبيل المثال :

١- من الصور التركيبية للصفة :

معرفة + معرفة ← تعرب صفة .

مثال : المسلمون العربُ في حاجة الى الاتحاد .

٢- ومن الصور التركيبية للمضاف إليه :

نكرة + معرفة ← تعرب مضافاً إليه .

مثال : أمة العربِ في حاجة الى الاتحاد .

٣- ومن الصور التركيبية للبدل :

اسم إشارة + معرفة ← تعرب بدلاً .

مثال : هؤلاء العربُ في حاجة الى الاتحاد .

٤- ومن الصور التركيبية للخبر :

اسم إشارة + نكرة ← تعرب خبراً .

مثال : هؤلاء عربٌ في حاجة الى الاتحاد .

وفي ضوء الأمثلة السابقة يتبين أن التلميذ لو (تحسّس) كلمات جملة ، فوجد فيها مثلاً — الكلمة الأولى معرفة ، والكلمة الثانية معرفة ، فإن الثانية تُعرب صفةً ، بينما لو وجد الكلمة الأولى نكرةً ، والثانية معرفة ، فإن الثانية تكون مضافاً إليه . وعندئذ قد يكون هذا أفضل مما لو تجمع قاعدة نحوية معينة، ولم يستطع استعمالها ، أو استخدامها .

لقد لاحظ الباحث أن بعض الطلاب المعلمين قد يستخدمون أمثلة في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية دون ربط بينها وبين طبيعة الصور التركيبية الخاصة بكل قاعدة ، والتي تميزها عن غيرها من القواعد النحوية ، وربما كان هذا من الأسباب التي جعلت بعض التلاميذ يعانون من ضعف في النحو، رغم وفرة الأمثلة على القاعدة النحوية الواحدة .

إن بعض المعلمين لا يتبعون طريقة (النحو الوقائي) المتضمنة في الصور التركيبية ، بل ينتظرون وقوع الخطأ ، ثم المطالبة بالتصحيح ، ولذلك فاستخدام الصور التركيبية في تدريس النحو في المرحلة الابتدائية ، قد يساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية في فهم القواعد النحوية ، واستعمالها استعمالاً صحيحاً .

إن الصور التركيبية لها أيضاً بعض الشواذ ، ولكن لعل من الأفضل أن نبدأ مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصور التركيبية البسيطة، على أن يدرسوا — فيما بعد — الصور التركيبية الشاذة ، أو التفصيلية الخاصة بكل قاعدة من القواعد النحوية ، فضلاً عن أن القاعدة النحوية الواحدة قد تحتاج إلى أكثر من حصة، لذا فالاهتمام بالكيف أولاً وأخيراً عند استخدام هذه الطريقة المقترحة في هذا البحث ، وجدير بالذكر إنها طريقة مقترحة، تكون (صفارة الانطلاق) ، بالنسبة للطلاب المعلمين ، لا تكون (خط النهاية) ، وهي مرشد ، ودليل قد يضيفون إليها ما يرونه مناسباً لمستوى تلاميذهم ، مراعاة للفروق الفردية سواء بزيادة المادة العلمية أم بزيادة المناقشة ، والتدريبات ربطاً بالصور التركيبية الخاصة بكل قاعدة من القواعد النحوية المقررة .

٦- طريقة الصور التركيبية :

يقصد بها إعادة صياغة القاعدة النحوية فى أنماط محددة ، وقوالب تركيبية معينة ، تبين مواقع الكلمات ، وعلاقاتها ببعض بما يميزها عن غيرها من القواعد النحوية فى شكل بنائى (أو صور تركيبية) بعيداً عن الحرفية اللفظية النصّية للقاعدة النحوية .

فهى طريقة تعتمد على بيان تركيب ، وترتيب الكلمات ، وعلاقاتها بغيرها ؛ لتعالج عيوب الطريقة المعتادة حالياً فى تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية . فتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية يدرسون حالياً قواعد اللغة العربية ، كل قاعدة منفصلة عن الأخرى . ويمكن بيان ذلك بأمثلة من كتب قواعد اللغة العربية المقررة عليهم .

فالتلميذ درس المبتدأ والخبر فى الصف الرابع الابتدائى (فى الفصل الدراسى الثانى) (١٨ : ٢٣) ودرس أسماء الإشارة فى الصف الخامس الابتدائى (فى الفصل الدراسى الثانى) (١٩ : ٤٦) ودرس النكرة والمعرفة فى الصف السادس الابتدائى (فى الفصل الدراسى الأول) (٢٠ : ٢٨) .ودرس المضاف إليه فى الصف والفصل الدراسى نفسيهما (٢٠ : ٤٣) .

درس كل هذه القواعد النحوية ، دون أن يتبين العلاقات القائمة بين هذه القواعد ، فمن ينظر إلى صياغة كل قاعدة من تلك القواعد النحوية – على سبيل المثال – فى الكتب المدرسية المقررة حالياً على هؤلاء التلاميذ ، يلحظ صياغة كل منها ، كقاعدة نحوية (مستقلة) ، وكأنه لا توجد علاقة بينها ، وبين غيرها من القواعد النحوية ، ولعل هذا من الأسباب التى تجعل كثيرا من التلاميذ لا يدركون أظهر الفروق بين الخبر ، والمضاف إليه ، والبدل ، والصفة ، فإذا طلب من أحدهم – مثلاً – أن يدخل كلمة ما فى جملتين بحيث تكون فى الأولى خبراً ، وتكون فى الثانية مضافاً إليه ، لأمكنه أن يسمعك القاعدة الخاصة بالخبر بأنه (هو الاسم المرفوع الذى يتم به معنى الجملة) (١٨ : ٢٥) وهو نصّ الكلام المذكور فى كتابه المدرسى ، ويسمعك أنه (فى الإضافة يسمى الاسم الأول مضافا ، والثانى مضافا إليه ، ويعرب المضاف بحسب موقعه فى الجملة . ويكون المضاف إليه مجروراً) (٢٠ : ٤٦) ولكنه قد يعجز أن يدخل الكلمة فى جملتين مفيدتين ، بحيث تكون فى الأولى خبراً ، وتكون فى الثانية مضافاً إليه. وطريقة الصور التركيبية تركز على تركيب ، وترتيب الكلمات فى الجمل ، لبيان أظهر الفروق بين المصطلحات النحوية المختلفة . ويمكن بيان أظهر الفروق بين الخبر ، والمضاف إليه ، والصفة ، والبدل – على سبيل المثال – فيما يأتى :

١- [معرفة] + [نكرة] ←—— تعرب خبراً .

٢- [نكرة] + [معرفة] ←—— تعرب مضافاً إليه .

٣- [معرفة] + [معرفة] ←—— تعرب صفة .

٤- [نكرة] + [نكرة] ←—— تعرب صفة .

٥- [اسم إشارة] + [معرفة] ←—— تعرب بدلاً .

٦- [اسم إشارة] + [نكرة] ←—— تعرب خبراً .

وواضح من الصور التركيبية السابقة – على سبيل المثال – أن التلميذ لو تحسس الكلمات ، لأمكنه إدراك أظهر الفروق بين المصطلحات النحوية المذكورة ، ففى الصورة التركيبية الأولى لو وجد كلمتين الأولى معرفة والثانية نكرة ، أعرب الثانية خبراً . وفى الصورة التركيبية الثانية ، لو وجد كلمتين فى الجملة وكانت الأولى نكرة ، والثانية معرفة ، أعرب الثانية مضافاً إليه ، وكذا

هذا النهج في الصورة التركيبية المذكورة على سبيل المثال – علماً بأنه توجد بعض الصور التركيبية الشاذة ، سيدرسها التلميذ فيما بعد في مراحل دراسية أعلى .

وإذا كانت طريقة الصور التركيبية في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية تهتم بالتركيز على مكان الكلمات ، والمصطلحات النحوية ، والعلاقات القائمة بينها ، فإنها تهتم أيضاً بالتركيز على بيان العلاقات التي تميز كل مصطلح من المصطلحات النحوية . حيث خلت منها الكتب المدرسية المقررة على هؤلاء التلاميذ ومن ثم لم تجد اهتماماً بها من معلم اللغة العربية في تدريسه النحو لهم، فمثلاً في الصف الرابع الابتدائي يدرس التلميذ – حالياً – أن الاسم هو (كل كلمة تدل على إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد أو غيرها) (١٧ : ١٩). وأرجو أن تتأمل كلمة (أو غيرها) الواردة في الكتاب المدرسي . ويدرس التلميذ – حالياً – أن الفعل هو (كل كلمة تدل على حدوث عمل في زمن خاص) (١٧ : ٢٦) ويدرس أن الفعل ينقسم إلى ثلاثة أقسام :

- الفعل الماضي : وهو ما دل على حدوث شيء قبل زمن التكلم .
- الفعل المضارع : وهو ما يدل على حدوث شيء في زمن التكلم أو المستقبل .
- فعل الأمر : وهو ما يدل على طلب شيء في المستقبل) (١٧ : ٥٣) .

ولو اختبرت تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في بيان نوع كلمة مثل (يجلس) ، لوجدت بعض التلاميذ يخطئون في تحديدها ، بالرغم من حفظهم القاعدة النحوية الخاصة بأقسام الفعل الماضي ، والمضارع والأمر .

ويرى الباحث أنهم معذورون في ذلك ، لأن العلامات التي تميز كل قسم من أقسام الفعل لم يُنصّ عليها في الكتاب المدرسي المقرر عليهم ، ومن ثم اختفت في طريقة تدريس المعلم المعتادة حالياً في تدريسه النحو لهؤلاء التلاميذ .

إن الأساس النفسي والفلسفي لاستخدام طريقة الصور التركيبية في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية قوامه أن بعض علماء النفس يعرفون اللغة بأنها (الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها ، أو خصائصها ، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات ، ووضعها في ترتيب خاص) (٩ : ٢٥) ، فطريقة الصور التركيبية في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعتمد على تميز مكان الكلمات في كل صورة من الصور التركيبية ، لأن (تصور المكان ضرورة لا محيد عنها في إدراك العالم الخارجي) . (٣ : ٣٥٠) .

ولقد أدرك (لاشيه JULES LACHELIER)* أهمية تصور المكان في تعليم اللغة الفرنسية ، ودافع عنها دفاعاً قوياً ، لدرجة جعلته يقرر أهمية تصور المكان في الإدراك والتعليم لكل فرد ، ولو كان أكمه ، فالأكمه لا يدرك إلا إذا كانت إحساساته اللمسية والعضلية قادرة على توليد فكرة المكان في نفسه ، فهو لا يدرك المدة والشدة فحسب، بل يدرك أبعاد المكان الثلاثة ، ويعرف الخيط ، والخط ، ولولا ذلك لما استطاع أن يفهم معنى فوق ، وأسفل ، ويمين ، ويسار ، وخلف ، وقدّام . (٣ : ٣٥٨) .

---

* هو فيلسوف فرنسي ولد في عام ١٨٢٢م ، وكان له تأثير إيجابي في اللغة والفلسفة الفرنسية ، ومن أشهر كتبه : أساس الاستقراء ، والقياس ، وقد توفي في عام ١٩٨١م . نقلاً عن (٣ : ١٤)

، والصور التركيبية اللغوية بناء تربوي يعتمد على مدخل بنية العلم THE DISCIPLINE STRUCTURE APPROACH باعتباره من المداخل الرئيسية في التدريس (فتعلم البنية في جوهره هو تعلم كيفية ارتباط الأشياء بعضها ببعض ، بحيث يصبح لها معنى واضح من خلال التفكير التحليلي ANALYTIC THINKING) (١٢ : ١٨٦) .

وحيث أن الجملة هي (قسم من كلام له معنى ، ولبعض أجزائها معنى مستقل باعتباره لفظاً ، وإن كان لا يعبّر عن حكم) (١٠ : ١٠٠) ، فإن كتابة جملة ما يعني أن تعرف ما تريد أن تقول، وأن تحسن التعبير عنه، وهذا يعني ببساطة أن تملك أداة التعبير، وهي المهارة اللغوية في كيفية ترتيب وتركيب الكلمات ، وذلك حتى تحسن الوصول الى هدفك بدقة ، وإحكام (١٥ : ١٤٥) .

(فالحق أنه ليس للقواعد النحوية في حد ذاتها من فائدة إلا أن تعصمنا من اللحن ، وتعيننا على فهم الكلام على وجهه الصحيح) (٥ : ٢٠٣) .

ولما كانت (الجملة هي الخطوة الأولى في عملية التركيب الإنشائي للتعبير عن الفكرة) (١ : ٤٧) و (وحدة الكلام هي الجملة لا الكلمة) (٦ : ١٢٩) ، فإن استخدام الصور التركيبية التي تكون عليها الجملة العربية يبدو مناسباً في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة ، ليفهموا كيفية تكوين الجملة ، وليتعرفوا كيفية ترتيب ، وتركيب الكلمات فيها تبعاً لكل قاعدة نحوية ، وإدراك العلاقات والعلامات المميزة لكل صورة من الصور التركيبية .

وتعتمد طريقة الصور التركيبية المقترحة في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية على ما يأتي :

أ- تحليل المفهوم النحوي إلى القواعد النحوية التي يتكوّن منها .

ب- تحديد الصور التركيبية الخاصة بكل قاعدة من القواعد النحوية .

جـ- بيان العلاقات المكانية للكلمات في كل صورة من الصور التركيبية .

د- تحديد العلامات المميزة للكلمة (أو للكلمات) المقصودة في كل صورة من الصور التركيبية ، مع التركيز على بيان ترتيب الكلمة أو الكلمات في الجملة .

وقد قام الباحث بإعادة صياغة القواعد النحوية المذكورة في حدود هذا البحث باستخدام الصور التركيبية ، مبيناً إجراءات تدريسها ، على النحو المبين في الملحق رقم (٤) في هذا البحث .

الطريقة المعتادة في تدريس النحو :

يقصد بها - في هذا البحث - الطريقة التي يتبعها معلم اللغة العربية حالياً في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وفقاً لخطوات ، حددت له في (كتاب المعلم) ، وهذه الخطوات هي : (٢٢ : ١٣) .

١- مرحلة التمهيد والتحضير :

في هذه المرحلة يستثير المعلم خبرات التلاميذ السابقة التي لها علاقة بالدرس الجديد ، وذلك بمناقشة التلاميذ في تلك الخبرات بحيث تسلم إلى الموضوع الجديد .

- مرحلة القراءة :

يطلب المعلم من التلاميذ قراءة القطعة التي اتخذها الكتاب مجالاً للقاعدة النحوية ، وتهدف هذه المرحلة إلى تفهم الأفكار ، والإفادة مما تتضمنه من قيم ، ومثل ، ومواقف يمكن تطبيقها في حياة التلاميذ .

٣- عرض الأمثلة والمناقشة :

يوجه المعلم تلاميذه إلى أن القطعة أو القصة التي قرأوها تتضمن عدة أمثلة، وبمعاونته إياهم يمكن حصر هذه الأمثلة، ويكتبها المعلم على السبورة، ويسترشد في تصنيفها بالتصنيف الذي أعده الكتاب المدرسي المقرر ، ثم يقرأ التلاميذ الأمثلة ، مثالاً ، مثالاً ، ويناقشهم المعلم في كل مثال، لتعرف القاعدة النحوية .

٤- الخلاصة :

تستقى هذه الخلاصة ما أمكن من تعبير التلاميذ ، ويكتبها المعلم على السبورة من إملائهم بعد أن يساعدهم في صقل العبارة ؛ حتى تكون الخلاصة دقيقة الدلالة مع اليسر والوضوح .

٥- مرحلة التدريب :

التدريب نوعان : النوع الأول : هو التدريب الشفوي ، وله صورتان :

أ- التدريب الشفوي الآلي :

يهدف هذا التدريب إلى تثبيت فهم القاعدة ، واستخدامها في التعبير الشفوي ، ويعتمد في تحقيق هدفه على الأمثلة التي استنبطت القواعد من خلالها .

ب- التدريب الشفوي غير الآلي :

هو تدريب تطبيقي يتحقق بقيام التلاميذ بقراءة أسئلة التدريب ، وحلها شفوياً بإشراف المدرس ، وتوجيهه .

والنوع الثاني هو التدريب التحريري ، وله صورتان أيضاً ، هما :

أ- التدريب التحريري التعليمي :

ويهدف هذا النوع إلى تدريب التلاميذ على حل التدريبات تحريرياً بعد معاونتهم في حلها شفوياً، ليعودهم الاستقلال بالحل بعد أن أخذوا فكرة عنه .

ب- التدريب التحريري الاختباري :

ويهدف هذا التدريب إلى اختبار قدرة التلاميذ على مواجهة الحل ، مستقلين من غير مناقشة، للكشف عن قدراتهم ، ومواطن القوة والقصور فيهم ، ويحسن في هذا التدريب وضع درجات لهم ؛ حتى يقوّم كل تلميذ نفسه، ويعرف ولي الأمر مستوى ابنه بين زملائه ، ولا تخفى أن ذلك من عوامل التشخيص التي تهدف إلى العلاج .

أولاً : مفهوم الصور التركيبية في تدريس النحو :

يقصد بها إعادة صياغة القاعدة النحوية في أنماط محددة ، وقوالب تركيبية معينة ، تبين مواقع الكلمات ، وعلاقاتها بعض بما يميزها عن غيرها من القواعد النحوية في شكل بنائي (أو صور تركيبية) بعيداً عن الحرفية اللفظية النصّية للقاعدة النحوية . فهي طريقة تعتمد على بيان تركيب ، وترتيب الكلمات ، وعلاقاتها بغيرها ؛ لتعالج عيوب الطريقة المعتادة حالياً في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

ثانياً : الخطوات العامة لتدريس النحو بالصور التركيبية :

١ – تحليل المفهوم النحوي إلى القواعد النحوية التي يتكون منها ، وصياغة أهداف سلوكية تستهدف التعرف على مكونات هذا المفهوم النحوي .

٢ – تحديد الصور التركيبية الخاصة بكل قاعدة نحوية في ضوء تلك الأهداف .

٣ – كتابة أمثلة في جمل مفيدة مناسبة .

٤ – قراءة الأمثلة لتفهم أفكارها وقيمها .

٥ – المناقشة لتحديد العلاقات المكانية للكلمات في كل صورة من الصور التركيبية بالربط بين المثال والصورة التركيبية ومعرفة موقع الكلمة من تشكيل الجملة، وضبطها وارتباطها بما قبلها، وما بعدها، ومعرفة وظيفتها اللغوية للمتكلم أو الكاتب، وعن طريق هذه المعرفة يستطيع التلميذ أن يدرك أن كلمة معينة في الجملة كانت مبتدأ ، أو خبراً ، أو صفة ، أو حالاً ، أو ظرفاً .

٦ – تدريب التلاميذ على تحديد موقع الكلمة، وترتيبها في الجملة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة ، تستدعي استعمال الصور التركيبية للقاعدة النحوية، كأن يطلب المعلم من التلميذ فَهْمَ ضبط كلمات معينة، وبيان سبب الضبط ، أو أن يحل التلميذ تدريباً على مثال صورة تركيبية معينة، أو أن يستخدم التلميذ كل كلمة من كلمات التدريب في جملة من عنده بحيث تمثل صورة تركيبية معينة، كأن يجعل الكلمة في تشكيل الجملة خبراً ، أو صفة ، أو حالاً ، أو مفعولاً به . ويكون ذلك شفوياً، أو تحريرياً داخل الفصل ، ويكلف المعلم التلميذ بمثل ذلك كواجب منزلي يسير ، يؤديه تحريرياً .

ثالثاً – الموضوعات النحوية :

تضمن هذا الكتيب كيفية تدريس الموضوعات النحوية الآتية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي :

١ – أنواع الخبر . ٢ – ترتيب الخبر . ٣ – المفعول به . ٤ – الصفة أو النعت .

رابعاً – كيفية تدريس كل موضوع من الموضوعات النحوية بالصور التركيبية :

فيما يلي بيان كيفية تدريس كل موضوع من موضوعات النحو التي تضمنها هذا الكتيب باستخدام طريقة الصور التركيبية .

الموضوع الأول : أنواع الخبر .

١ – الأهداف :

– أن يعرف التلاميذ الصور التركيبية للخبر المفرد ، والخبر الجملة، والخبر شبه الجملة .

– أن يستخدموا أنواع الخبر في تعبيرهم شفوياً ، وكتابياً استخداماً صحيحاً .

– التمهيد :

– يكتب (أو يعرض) المعلم الجملتين الآتيتين على السبورة :

١ – المؤمنُ مخلصٌ.

٢ – المؤمنُ يخلصُ.

– ثم يسأل تلاميذه : – مِمَّ تكوَّنَتْ الجملة الأولى ؟ (من معرفة + نكرة) .

– مم تكونت الجملة الثانية ؟ (من معرفة + فعل) .

– ما الفرق بين خبر الجملة الأولى وخبر الجملة الثانية ؟ (خبر الأولى اسم ، وخبر الثانية فعل)

– ما نوع الخبر في الجملتين ؟ (في الجملة الأولى الخبر مفرد ، وفي الثانية الخبر جملة فعلية)

– يوجه المعلم نظر التلاميذ الى أنه إذا جاءت صورة الجملة مكونة من :

معرفة + نكرة ——————> خبر مفرد

معرفة + فعل ——————> خبر جملة فعلية .

٣– عرض الصور التركيبية والأمثلة :

– يكتب المعلم على السبورة الأمثلة الآتية :

١ – الله واحدٌ. ٢ – المؤمنُ مخلصٌ في عمله . ٣ – المؤمنونَ مخلصونَ في عملِهم .

– ثم يسأل المعلم تلاميذه : ما نوع الخبر في الجمل السابقة (الخبر مفرد ، لأن الصورة التركيبية لأى جملة من الجمل السابقة مكونة من : معرفة + نكرة

– كيف نحول الخبر المفرد في الجمل السابقة إلى خبر جملة فعلية ؟

– من منكم يستطيع إعادة تركيب الجمل السابقة بحيث تتكون كل جملة منها من :

معرفة + فعل ، فيكون الخبر جملة فعلية ؟

١ – الله يوحّدُ صفوفَ المسلمينَ . ٢ – المؤمنُ يخلصُ في عملِه . ٣ – المؤمنونَ يخلصونَ في عملِهم .

وإذا كانت إحدى الصور التركيبية للجملة، عندما يكون خبرها جملة اسمية، مكونةً من :

| معرفة | + | ضمير منفصل مناسب + ما تتم به الجملة | ——> الخبر جملة اسمية |

– من منكم يمكنه إعادة تركيب الجمل السابقة ، ليكون الخبر في كل جملة منها خبراً جملة اسمية ؟ يوجه المعلم تلاميذه الى أن :

١ – الله واحد (الخبر فيها خبر مفرد ، ويمكن تحويله إلى خبر جملة اسمية بإعادة صياغتها على النحو الآتي : الله هو واحد) .

٢ – المؤمن مخلص في عمله (الخبر فيها خبر مفرد ، ويمكن تحويله إلى خبر جملة اسمية بإعادة صياغتها على النحو الآتي : المؤمن هو مخلص في عمله) .

٣ – المؤمنون مخلصون في عملهم (الخبر فيها خبر مفرد ، ويمكن تحويله إلى خبر جملة اسمية بإعادة صياغتها على النحو الآتي : المؤمنون هم مخلصون في عملهم) .

ثم يسأل المعلم تلاميذه : إذا كانت إحدى الصور التركيبية للجملة ، عندما يكون خبرها شبه جملة ، مكونة من :

معرفة + جار ومجرور أو ظرف وما بعده ←—— الخبر شبه جملة .

من منكم يمكنه إعادة تركيب الجمل السابقة ، ليكون الخبر فى كل جملة منها خبراً شبه جملة ؟ يوجه المعلم تلاميذه إلى أن :

١ – الله واحد (الخبر فيها خبر مفرد ويمكن تحويله الى خبر شبه جملة بإعادة صياغتها على النحو الآتى : الله مع الموحدين) .

٢ – المؤمن مخلص فى عمله (الخبر فيها خبر مفرد . ويمكن تحويله الى خبر شبه جملة بإعادة صياغتها على النحو الآتى : المؤمن فى الجنة بإخلاصه) .

٣ – المؤمنون مخلصون فى عملهم (الخبر فيها خبر مفرد ، ويمكن تحويله الى خبر شبه جملة بإعادة صياغتها على النحو الآتى : المؤمنون فى الجنة بإخلاصهم ، أو المؤمنون فوق الشبهات) .

٤ – ملخص الصور التركيبية لأنواع الخبر :

الصورة الأولى : معرفة + نكرة ←—— الخبر مفرد .

الصورة الثانية : معرفة + فعل ←—— الخبر جملة فعلية .

الصورة الثالثة : معرفة + ضمير منفصل مناسب + ما تتم به الجملة ←— الخبر جملة اسمية

الصورة الرابعة : معرفة + جار ومجرور أو ظرف وما بعده ←—— الخبر شبه جملة .

٥ – التطبيق :

يطلب المعلم من تلاميذه أن يجيبوا – شفوياً أو كتابياً – عن أسئلة تطبيقية مثل :

– هات جملة ، يكون خبرها جملة فعلية .   – اكتب جملة ، يكون خبرها شبه جملة .

– ما نوع الخبر فى الجملة الآتية : المسلمون صائمون فى رمضان ؟

– غيِّر التركيب اللغوى فى الجملة السابقة لتستوفى جميع أنواع الخبر .

٦ – الواجب المنزلى : يطلب المعلم من تلاميذه أن يؤدوا واجباً منزلياً بالإجابة تحريرياً عن أسئلة قليلة مناسبة مثل :

• بين نوع الخبر فى الجملة الآتية :

– الحج هو الوقوف بعرفة .   – المسلمون يقفون على عرفاتٍ فى اليوم التاسع من ذى الحجة .

– الحج من أركان الإسلام .   – الحج عرفة .

• اكتب ثلاث جمل من تعبيرك الخاص عن الصلاة ، تستوفى فيها أنواع الخبر .

الموضوع الثانى : ترتيب الخبر .

١ – الأهداف :

١ – أن يعرف التلاميذ الصور التركيبية للخبر فى الجملة .

٢ – أن يَسْتَخدمَ الخبرُ فى تعبيرهم شفوياً ، وكتابياً استخداماً صحيحاً .

٢ – التمهيد : يكتب المعلم الجملتين الآتيتين على السبورة :

١ – الكتابُ صديقٌ .   ٢ – مَنْ الصديقُ ؟

ثم يسأل تلاميذه :

– مِمَّ تكونت الجملة الأولى ؟ (من معرفة + نكرة) . – مِمَّ تكونت الجملة الثانية ؟ (من اسم استفهام + معرفة) .

– أين الخبر في الجملتين ؟ ، وما الفرق بينهما ؟ [الخبر في الجملة الأولى (صديقٌ) ، الخبر في الثانية كلمة (مَنْ)] .

يوجه المعلم نظر التلاميذ الى أن الجملة إذا تكونت من :

اسم استفهام + معرفة
خبر مقدم مبتدأ مؤخر

فيكون اسم الاستفهام خبراً مقدماً ، ويكون الاسم المعرفة بعده مبتدأ مؤخراً ، فليس أى اسم يقع في بداية الجملة يعرب دائماً مبتدأ ، بل قد يكون خبراً ، والصور التى تتكون منها في الجملة فيكون الخبر أولاً ثم يليه المبتدأ هى على النحو المبين فى الصور التركيبية والأمثلة المعروضة فيما يلى :

٣– عرض الصور التركيبية والأمثلة :

الجملة	الصورة التركيبية	التوضيح
– متى الاجتماعُ ؟	اسم استفهام + معرفة خبر + مبتدأ	(متى) اسم استفهام خبر مقدم فى محل رفع ، والاجتماع مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره .
– ما هدفُكَ ؟	اسم استفهام + معرفة خبر + مبتدأ	(ما) اسم استفهام مبنى فى محل رفع خبر مقدم و (هدفك) مبتدأ مؤخر مرفوع ، وهدف مضاف والضمير مضاف إليه .
– كيفَ حالُكَ ؟	اسم استفهام + معرفة خبر + مبتدأ	(كيف) اسم استفهام خبر مقدم وجوباً فى محل رفع (حالك) مبتدأ مؤخر وجوباً وهو مضاف والضمير مضاف إليه .
– فى الكتاب معرفةٌ	شبه جملة + نكرة خبر + مبتدأ	(فى الكتاب) جار ومجرور شبه جملة خبر مقدم وجوباً فى محل رفع ، (معرفة) مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره .
فى الكتاب المعرفةُ	شبه جملة + معرفة خبر + مبتدأ	(فى الكتاب) جار ومجرور شبه جملة خبر مقدم جوازاً فى محل رفع ، (المعرفة) مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره .

٤– ملخص الصور التركيبية لترتيب الخبر فى الجملة :

من الصور التركيبية لترتيب الخبر فى الجملة ما يأتى :

الصورة الأولى : اسم استفهام + معرفة
خبر مقدم وجوباً + مبتدأ مؤخر وجوباً .

الصورة الثانية : شبه جملة + نكرة
خبر مقدم وجوباً + مبتدأ مؤخر وجوباً .

الصورة الثالثة : شبه جملة + معرفة
خبر مقدم جوازاً + مبتدأ مؤخر جوازاً .

د – التطبيق : يطلب المعلم من تلاميذه أن يجيبوا شفوياً أو كتابياً عن أسئلة تطبيقية مثل :

* حدد الخبر في الجمل الآتية ، واعربه :

– هل جزاء الإحسان إلا الإحسان ؟ – لكم دينكم ولي دين . – أصحابي كالنجوم

– للمؤمن الجنةُ ، وللكافر نارٌ . – متى الاختبار ؟ * ما أظهر الفروق النحوية بين المبتدأ في الجملتين الآتيتين :

١ – للذين آمنوا مغفرةٌ . ٢ – المغفرةُ للذين آمنوا .

٦ – الواجب المنزلي : يطلب المعلم من تلاميذه أن يؤدوا واجباً منزلياً بالإجابة تحريرياً عن أسئلة قليلة مناسبة مثل :

* أكمل ، مكوناً جملاً مفيدة ، ومحدداً المبتدأ والخبر فيما يأتي :

– للمعلم .... – .... فوق الشجرة . – في المدرسة ....

* اعرب ، موضحاً الصورة التركيبية لكل جملة فيما يأتي :

– ما الإسلام ؟ – أين المفر ؟ – للحق رجاله . – إن مع العسر يسراً .

الموضوع الثالث : المفعول به

١ – الأهداف :

– أن يعرف التلاميذ أظهر الفروق النحوية البسيطة بين المفعول به والخبر في الجملة .

– أن يعرف التلاميذ ضوابط الصور التركيبية للمفعول به في الجملة .

– أن يستخدموا المفعول به في تعبيرهم شفوياً ، وكتابياً استخداماً صحيحاً .

٢ – التمهيد : يكتب المعلم الجملتين الآتيتين على السبورة : ١ – أين سكنك ؟ ٢ – أين تسكن ؟

ثم يسأل تلاميذه : – مِمَّ تكونت الجملة الأولى ؟ (اسم استفهام + معرفة) .

– مِمَّ تكونت الجملة الثانية ؟ (اسم استفهام + فعل) .

– ما الفرق بين إعراب اسم الاستفهام في الجملة الأولى ، وإعرابه في الجملة الثانية ؟

(يوجه المعلم تلاميذه إلى أن اسم الاستفهام وقع خبراً مقدماً مبنياً في محل رفع في الجملة الأولى بينما وقع مفعولاً به مبنياً في محل نصب في الجملة الثانية، وذلك لأنه إذا جاءت الصورة التركيبية للجملة مكونة من :

اسم استفهام + معرفة :

↓

خبر مقدم مبني في محل رفع

اسم استفهام + فعل متعدٍ لم يستوف مفعوله .

↓

مفعول به مبني في محل نصب

٣ – عرض الصور التركيبية والأمثلة :

يبين المعلم أن المفعول به – كما يتضح من اسمه "مفعول" أي أنه شيء فعله فاعل، فالمفعول به هو اسم، وقع عليه فعل الفاعل،

ويكون دائماً منصوباً ، أو في محل نصب إذا كان من الأسماء المبنية .

وللمفعول به صور تركيبية هي :

الصورة التركيبية الأولى هي : الفعل + الفاعل + المفعول به .

مثل : – يعبدُ المؤمنُ اللهَ . – ابتلى اللهُ إبراهيم عليه السلام . – يخشى العلماءُ اللهَ – كبِّرْ ربَّكَ .

(يناقش المعلم تلاميذه في تحديد مكان الفعل ، والفاعل ، والمفعول به في الأمثلة المذكورة ، وربطها بالصورة التركيبية ، مبيناً علاماتِ الضبطِ) .

الصورة التركيبية الثانية : المفعول به + الفعل + الفاعل .

– مثل : (إياكَ نعبدُ) وهذه الجملة مكونة من : ضمير نصب + الفعل + الفاعل المستتر .

– ومثل : أينَ تُقيمُ ؟ وهذه الجملة مكونة من : اسم استفهام + فعل متعدٍ لم يستوفِ مفعوله + الفاعل المستتر به .

– ومثل : (وربَّكَ فكبِّرْ) وهذه الجملة مكونة من : معرفة + فعل أمر مسبوق بحرف الفاء + الفاعل المستتر .

الصورة التركيبية الثالثة : الفعل + المفعول به + الفاعل

– مثل : أحبَّ الوطنَ أهلُه . – يعشقُ الحريةَ أنصارُها . – وإذ ابتلى إبراهيمَ ربُّه ، فكل جملة من الجمل السابقة تكونت من : الفعل + المفعول به + فاعل فيه ضمير يعود على المفعول به .

– ومثل : إنما يقدسُ الحريةَ الأحرارُ – إنما يجتازُ الاختبارَ المجتهدونَ – إنما يخشى اللهَ من عبادِهِ العلماء .

فكل جملة من الجمل السابقة تكونت من : الفعل المتعدي + المفعول به + الفاعل المحصور بـ (إنما) .

٤– ملخص الصور التركيبية لترتيب المفعول به في الجملة :

الصورة التركيبية الأولى : الفعل + الفاعل + المفعول به .

الصورة التركيبية الثانية : المفعول به + الفعل + الفاعل .

الصورة التركيبية الثالثة : الفعل + المفعول به + الفاعل .

٥– التطبيق : يطلب المعلم من تلاميذه أن يجيبوا شفوياً أو كتابياً عن أسئلة تطبيقية مثل :

* حدد المفعول به في الجمل الآتية وأعربه :

– من حسنِ المروءةِ أنْ يتجاهلَ المرءُ المعروفَ بعدَ أدائِه . – لا يُبْغِضُ الكرمَ إلا اللؤماءُ .

– فأما اليتيمَ فلا تقهرْ .

* اعرب ما يأتي :

– مَنْ قابلتَ ؟ ((مَنْ) مفعول به مقدم؛لأن بعده فعلاً متعدياً لم يستوفِ مفعوله) .

– مَنْ ألقى الخطبةَ ؟ ((مَنْ) مبتدأ أو خبر مقدم؛لأن بعده فعلاً متعدياً مستوفياً مفعوله) .

– مَنْ خرجَ الآنَ ؟ ((مَنْ) مبتدأ أو خبر مقدم؛لأن بعده فعلاً لازماً) .

الواجب المنزلي : يطلب المعلم من تلاميذه أن يؤدوا واجباً منزلياً بالإجابة تحريرياً عن أسئلة مناسبة , مثل : أعرب ، موضحاً الصورة التركيبية لكل جملة مما يأتي : – مَنْ سَافَرَ ؟ وَمَنْ وَدَّعتَ مِنَ المسافرينَ ؟ – (والرجزَ فاهجر) .– ذاكر التلميذُ الدرسَ . – مَن القادمُ ؟

الموضوع الرابع : الصفة أو النعت

الأهداف :

– أن يعرف التلاميذ أظهر الفروق النحوية البسيطة بين الصفة والخبر والمضاف إليه .

– أن يعرف التلاميذ ضوابط الصور التركيبية للصفة في الجملة .

– أن يستخدموا (الصفة) في تعبيرهم شفوياً ، وكتابياً استخداماً صحيحاً .

٢– التمهيد : – يكتب المعلم على السبورة الجمل الآتية : ١– الوطنُ العربيُّ كبيرٌ . ٢– الوطنُ عربيٌّ كبيرٌ . ٣– وطنُ العربيِّ كبيرٌ .– ثم يسأل المعلم تلاميذه : مِمَّ تكونت كل جملة من الجمل السابقة ؟ ، وما إعراب الكلمة الثانية في الجمل السابقة ؟ – يوجه المعلم تلاميذه الى أن إعراب الكلمة في الجملة يتوقف على الصورة التركيبية للجملة ، ففي الجمل السابقة كانت الصورة التركيبية التي تكونت منها : الجملة الأولى

معرفة ← تعرب مبتدأ + معرفة ← تعرب صفة + نكرة ← تعرب خبراً .

فإذا وردت كلمة معرفة بعد كلمة معرفة تعرب الكلمة الثانية صفة .

بينما في الجملة الثانية كانت الصورة التركيبية :

معرفة ← تعرب مبتدأ + نكرة ← تعرب خبراً + نكرة ← تعرب صفة .

فإذا وردت في الجملة الاسمية كلمة معرفة وبعدها نكرة ، تعرب النكرة خبراً وإذا وردت نكرتان في الجملة ، تعرب النكرة الثانية صفة وفي الجملة الثالثة من الجمل السابقة ، كانت الصورة التركيبية التي تكونت منها هي :

نكرة ← تعرب مبتدأ + معرفة ← تعرب مضافاً إليه + نكرة ← تعرب خبراً .

فإذا وردت في الجملة كلمة نكرة ، وبعدها معرفة ، تعرب الأخيرة مضافاً إليه .

٣– عرض الصور التركيبية والأمثلة :

الجملة	الصورة التركيبية	التوضيح
١– موطنُ النعامةِ الأصليّ صحارى أفريقيا.	نكرة + معرفة + معرفة	(موطن) مبتدأ مرفوع بالضمة ، (النعامة) مضاف إليه مجرور بالكسرة ، (الأصلي) صفة مرفوعة بالضمة،(صحاري) خبر المبتدأ مرفوع بالضمه المقدرة ، و (أفريقيا) مضاف إليه مجرور بكسرة مقدرة .
٢– للنعامةِ عنقٌ منتصبٌ	شبه جملة + نكرة + نكرة	(للنعامة) جار ومجرور شبه جملة خبر مقدم وجوباً ، (عنق)مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة ، و (منتصب) صفة مرفوعة بالضمة الظاهرة على آخرها .
٣– للنعامةِ ساقانِ طويلتانِ	شبه جملة + نكرة + نكرة	(للنعامة) جار ومجرور شبه جملة خبر مقدم وجوباً ، و (ساقان) مبتدأ مؤخر مرفوع بالألف؛لأنه مثنى ، (طويلتان) : صفة مرفوعة بالألف؛لأنها مثنى .

. وبالربط بين الصور التركيبية والإعراب ، يصل المعلم بتلاميذه إلى أن الصفة تطابق موصوفها .

٤– ملخص الصور التركيبية لترتيب الصفة في الجملة ، وأظهر الفروق النحوية بينها ، وبين المضاف إليه ، والخبر :

الصورة التركيبية الأولى : معرفة + معرفة ←——— تعرب صفة .

الصورة التركيبية الثانية : نكرة + نكرة ←——— تعرب صفة .

الصورة التركيبية الثالثة : نكرة + معرفة ←——— تعرب مضافاً إليه .

الصورة التركيبية الرابعة : معرفة + نكرة ←——— تعرف خبراً .

٥– التطبيق : يطلب المعلم من تلاميذه ان يجيبوا – شفوياً ، أو كتابياً – عن أسئلة تطبيقية ، مثل :

* أعرب ما تحته خط، مبيناً الصور التركيبية لكل مما يأتى :

– لى صديقٌ كريمٌ، طيبُ الأخلاقِ .

– أحتقرُ الضعيفَ الثقيلَ، والزائرَ المطيلَ، والمضيفَ البخيلَ . – شوقى الشاعرُ ، أميرُ الشعراءِ .

– انا إنسانٌ معتزٌ بعروبتي . – صِفْ منزلَكَ فى أربع جمل مفيدة من تعبيرك ، مبيناً الصور التركيبية لها .

٦– الواجب المنزلى : يطلب المعلم من تلاميذه أن يؤدوا واجباً منزلياً ، بالإجابة تحريرياً عن أسئلة قليلة مناسبة مثل :

* بين الصفة ، والخبر ، والمضاف إليه فيما يأتى : – العقادُ الكاتبُ مفكرٌ، أجادَ كتابةَ العبقرياتِ الإسلاميةِ .

– يحتاجُ العِلْمُ إلى قلبٍ مفتوحٍ وعقلٍ متفتحٍ . – انا مواطنٌ مِصْرىٌّ ، اتكلمُ لغةً عربيةً ، وأعيشُ فوقَ أرضٍ عربيةٍ .

اعرب مايأتى : – الصديقُ الوفىُّ خيرٌ مِن أخٍ شقيقٍ .

* اكتب أربع جمل عن الصداقة ، مبيناً الصور التركيبية لها .

الفصل الرابع :
الأنشطة المدرسية ذات الصلة باللغة العربية :

مقدمة :

النشاط المدرسى هو البرامج التي تخطط لها الأجهزة التربويه وتوفر لها الامكانات بحيث تكون متكاملة مع البرامج التعليمية ومتممة لها بما يتمشى مع خصائص النمو في المرحلة التي يمر فيها الطالب.

والنشاط المدرسى ينمى خبرات ومهارات ومعارف الطلاب و يتيح الفرصه للتفاعل بين البيئه والمدرسة مما يتعذر تحقيقه بالمنهج الدراسى النظرى وحده لهذا كانت أهمية وضرورة النشاط لتلاميذ هذه المرحلة التي تعتبر القاعدة والأساس لكل مابعدها من مراحل تعليمية.

أهداف النشاط المدرسي :-

يعتبر النشاط المدرسي الذي يمارسه الطالب خارج الفصل الدراسي الركيزة الأساسية والمجال الطبيعي الذي تبنى عليه خبرة الطالب لإشباع ميوله وهواياته ولتنمية قدرته وشخصيته... وعليه فالنشاط يمكن أن يحقق للطالب -الأهداف التالية:-

(١) توثيق الصلة بين الطالب وزملائه من جهة وبين معلميه من جهة أخرى.
(٢) تنمية الروح الجماعية بين الطلاب بتأدية العمل الجماعي بما يتفق مع مايدعو له ديننا الحنيف من تنمية روح التعاون.
(٣) التعود على تحمل المسؤولية واحترام آراء الغير.
(٤) التحلي بآداب السلوك الديني والاجتماعي.

(٥) تحقق النمو الجسمي والعقلي مع الإلمام بأساليب الوقاية والسلامة.

(٦) اكتساب المعرفة ومعالجة مايعترض من مشاكل وصعاب.

(٧) التطبيق العملي بما يؤدي إلى اكتمال الخبرة وتكوين المهارة وتنمية الاتجاهات الايجابية.

(٨) الانتفاع من أوقات الفراغ فيما يتناسب مع الميول و يتفق مع القدرة الشخصية.

(٩) التعبير الذاتي وملاحظة السلوك اثناء ممارسة النشاط.

(١٠) إتاحة الفرصة لمعرفة أن التعليم عملية مستمرة في الحياة وتأكيد الثقة بالنفس.

(١١) التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب والتعامل معهم حسب إمكاناتهم وظروفهم المختلفة.

(١٢) تهيئة الفرصة للموهوبين عن طريق مايؤدونه من نشاط وتشجيعهم على التفوق والابتكار وتوجيه الآخرين لما يناسبهم.

(١٣) علاج بعض الحالات النفسية كالانطواء والخجل عن طريق الاشتراك الجماعي في برامج النشاط.

مجالات النشاط في المرحلة الابتدائية :ـ

(١) التطبيق العملي والحركي لبعض مواضيع ومفردات المنهج الدراسي للمواد المختلفة.

(٢) مجال الثقافة والتراث.

(٣) مجال المهنة والحرفة.

(٤) مجال خدمة الجماعة والمجتمع.

(٥) مجال الكشف والترحال.

المواد الدراسية

أولاً ـ التربية الإسلامية :ـ

(١) تحفيظ القرآن الكريم.

(٢) السلوك الإسلامي عبادة ومعاملة.

(٣) الكتابة في المواضيع المناسبة.

(٤) الندوات.

(٥) الزيارات للمساجد والمعالم الإسلامية.

(٦) الوسائل التعليمية (عمل وتطبيق).

ثانياً ـ اللغة العربية :ـ

(١) الأناشيد والمساجلات الشعرية.

(٢) كتابة المواضيع القصيرة.

(٣) تحسين الخطوط.

(٤) الخطابة والإلقاء.

(٥) الوسائل التعليمية.

(٤) الزيارات.

(٥) الرحلات الخلوية القصيرة.

دور هيئة المدرسة فى النشاط

أولاً ـ مدير المدرسة :ـ

(١) الإشراف العام على النشاط المدرسي ورئاسة مجلسي النشاط والرواد.
(٢) رفع التقارير الخاصة عن سير النشاط لإدارة التعليم.
(٣) توزيع ميزانية النشاط على الجماعات المختلفة حسب حجم كل نشاط.
(٤) تحديد الجماعات وتعيين المشرفين عليها.
(٥) إعداد جدول أعمال الاجتماعات مع مشرفي الجماعات.

ثانياً ـ الرائد الاجتماعي :ـ

(١) توزيع الطلبة على جماعات النشاط بالتعاون مع هيئة التدريس. وأمانة سر مجلس النشاط والرواد.
(٢) تأمين الخامات والأدوات المطلوبة بالتعاون مع مشرف الجماعة وإدارة المدرسة.
(٣) توزيع أماكن عمل الجماعات بالتعاون مع إدارة المدرسة وهيئة التدريس.
(٤) متابعة تنفيذ خطط وبرامج الجماعات.
(٥) عقد الاجتماعات مع مشرفي الجماعات ومساعدتهم في تسيير عملهم وحل مشاكلهم.

ثالثا — المشرف على الجماعة :—

(١) تهيئة مقر الجماعة ليصبح مكاناً مناسباً لممارسة نشاط الجماعة.

(٢) إعداد خطة الجماعة و برنامج عملها.

(٣) الإشراف على سير نشاط الجماعة.

(٤) توزيع أعمال الجماعة على أفرادها للتنفيذ.

(٥) توجيه أفراد الجماعة أثناء تنفيذ مشاريعهم.

(٦) توفير الخامات والأدوات المطلوبة وإعداد الميزانية للجماعة.

(٧) مساعدة مجلس الجماعة في حل مايعترضهم من مشاكل.

(٨) يكون مسؤولاً أمام إدارة المدرسة عن تنفيذ برنامج وخطة الجماعة.

(٩) التقويم المستمر لأعمال الجماعة وإشراك الطلاب في ذلك.

السجـــــلات

أولاً — السجل العام :—

ينظم سجل تحت إشراف الرائد الاجتماعي و يشتمل على :—

(١) أسماء جماعات النشاط بالمدرسة وأسماء المشرفين عليها وأعضائها.
(٢) الميزانية العامة للنشاط بالمدرسه وميزانية كل جماعة على حدة.

(٣) برنامج كل جماعة وما تم تنفيذه.
(٤) متطلبات كل جماعة وما تم توفيره منها.

ثانيا ــ السجل الخاص

«هذا السجل تحت إشراف رائد الجماعة» ويشتمل على :ــ

(١) اسم الجماعة ورائدها.

(٢) أسماء أعضاء الجماعة.

(٣) مجلس الجماعة.

(٤) أهداف الجماعة.

(٥) خطة الجماعة العامة.

(٦) البرنامج التنفيذي للجماعة.

(٧) ميزانية الجماعة.

(٨) متطلبات الجماعة الواجب توفيرها.

(٩) الاجتماعات التي تعقدها.

(١٠) تقويم الجماعة لنشاطها.

تقويم الأنشطة

أولاً — يتم تقويم النشاط لكل جماعة منفردة ويتم داخل المدرسة بإشراف مدير المدرسة والرائد الاجتماعي ويكون هذا التقويم على أساس أهداف الجماعة وخطتها المرسومة المثبتة في سجل الجماعة ومدى التزام الجماعة بخطتها وتنفيذ البرنامج العملي لنشاطها. على أن يدرب التلاميذ للإشتراك في عمليات التقويم.

ثانياً — تقويم النشاطات العامة لكافة جماعات المدرسة ويتم بواسطة لجنة من إدارة التعليم وعلى ضوء أسس الخطة العامة للنشاط المدرسي ومدى تنفيذ جماعات المدرسة لهذه الخطة ويتبع في ذلك مايلي :ـ

(١) جمع المعلومات عن نشاط المدرسة ودراستها.

(٢) الزيارات الميدانية للمدارس ومتابعة الجماعات أثناء فترة النشاط والاطلاع على السجلات ونماذج من الإنتاج والوسائل.

ساقط من الاصل

(١) دينية في المناسبات الدينية. (الحج — الكسوف — الأمانة...).
(٢) اجتماعية (التعاون — النظام — الخدمات التي تقدمها المدرسة للتلميذ ودور التلميذ في خدمة بيئته).
(٣) علوم — (الغذاء — الإسعاف — النظافة — الخ.)
(٤) ثقافة ولغة (— اللغة العربية — أهمية الحركات وتأثيرها في تغيير معنى الجملة... إجراء المقابلات... إدارة حوار).
(٥) تدريب التلاميذ على الإلقاء والمناقشة أثناء الندوات واللقاءات المختلفة.

مجال نشاط التربية الفنية :

١ — التعبير المسطح :

- التعبير بالألوان الشمعية الزيتية وألوان «الفلوماستر» وصبغات الألوان المائية وألوان الجواش.
- التعبير عن موضوعات منبثقة من المواد الدراسية المختلفة.
- التعبير عن موضوعات بيئية تتصل بالبيت والسوق والحديقة... الخ.
- التعبير عن موضوعات تتصل بالألعاب المختلفة : كرة القدم — السلة — السباحة — الجري — سباق الدراجات .

٢ — التشكيل المجسم :

- استخدام الخامات البيئية كالفلين/ قطع الخشب/ أسلاك/ قطع زجاجية/ رقائق من النحاس... الخ

المجال الاجتماعي :ـ

أولاً ـ الخدمة العامة :ـ

نظافة المدرسة.ـ المسجد ـ الحدائق ـ الساحات المجاورة.

المشاركة في المناسبات ـ أسابيع ـ أيام.

ثانياً ـ النظام والمراقبة :ـ

(١) داخل الفصل الدراسي.

(٢) داخل المدرسة أثناء الفسح.

(٣) في ساحة المدرسة والمقصف.

(٤) أثناء المناسبات والاحتفالات التي تقيمها المدرسة والبيئة.

ثالثاً ـ المقصف التعاوني :ـ

(١) التعريف بالتعاون وهدفه.

(٢) ـع في المقصف.

(٣) الإشراف على المقصف أثناء الفسح.

(٤) جمع حسابات المقصف وتسجيلها.

رابعاً ـ الرحلات والزيارات :ـ

(١) الرحلات إلى الأماكن القريبة للاطلاع على معالم البيئة.
(٢) زيارة بعض المصانع الموجودة في البيئة (الأسمنت ـ الجبس ـ مصفاة لبترول).
(٣) زيارة المتحف ـ حديقة الحيوان ـ معالم أخرى في البيئة ـ حدائق الأطفال.
(٤) تبادل الزيارات بين المدارس.

خامساً المعسكرات :ـ

- معكسرات نهاية الأسبوع.
- معسكرات خدمة البيئة.

الفصل الخامس: الأساليب التدريسية :

توجد عدة مفاهيم تكاد تلخص مفهوم التدريس منها :

١- التدريس جملة من الأنشطة القصدية العمدية التي تستهدف الوصول إلى التعلم .

٢- هو الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج عمليا ، وتحقيق أهداف التعليم واقعيا في سلوك المتعلمين .

٣- هو تفاعل بين المعلم والتلاميذ بغية تحقيق الأهداف المرجوة ، وهذا التفاعل قد يكون من خلال مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة ، أو تهيئة موقف معين ، يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو لمحاولة الاكتشاف أو غير ذلك .

ولعله واضح من المفاهيم السابقة أن التدريس يختلف عن التعليم؛ لأن التدريس يقوم على التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم وهو التركيز على المنهجية وحدها يحدد من موضوعية النظر إلى التدريس .

- ويختلف التدريس عن التلقين ، إذ لا يعالج الأخير الموضوعات كموضوعات مفتوحة ، يسعى المدرس فيها إلى تنمية قدرة المتعلمين على مناقشتها ، بل يهدف في نهاية الأمر إلى أن يحصل على موافقتهم على رأيه .

- ويختلف التدريس عن التكرار ، لأن الأخير يعني التطبيق الآلي لبعض الأعمال دون فهم غالبا .
- ويختلف التدريس عن الإشراط في أن الأخير ، لا يستدعي الرغبة ، ولا يستلزمها .
- ويختلف التدريس عن التدريب ، لأن الأخير هو طريقة تكوين العادات الملائمة في الاستجابة لموقف محدد .

المسلمات التي يقوم عليها التدريس :

في ضوء ما سبق يمكن تحديد المسلمات التي يقوم عليها التدريس فيما يأتي :

- التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة ، تتألف من مدرس ، وتلميذ ، ومادة تعليمية أو خبرة تربوية ، يحاول المدرس أن يحدث بها تغييرا حسنا منشودا في سلوك التلميذ .
- التدريس سلوك ، أي يمكن ملاحظته ، ويمكن قياسه ، ويمكن ضبطه ، وتقويمه ، ومن هنا نميل إلى اعتبار التدريس أقرب إلى العلم منه إلى الفن .

- التدريس سلوك اجتماعي ، أي لابد من وجود تلاميذ ومدرس ومن وجود قدر كبير نسبياً من التفاعل بينه ، وبين هؤلاء التلاميذ .
- التدريس له بعد إنساني ، أي إن المدرس الآدمي لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية ، مهما ارتقت درجة كفايتها ، والوسائل التعليمية أدواته وليست بديلة عن المدرس .
- التدريس عملية ديناميكية ، أي بها حركة وتفاعل ، وكل من المدرس والتلميذ يثق في قدرة الآخر على التأثير والتأثر ، فالمدرس يسلم بضرورة مشاركة التلميذ في الموقف التعليمي ، والتلميذ يسلم بقدرة مدرسه على التأثير ، ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية .
- التدريس عملية اتصال ، وسيلتها الرئيسية هي اللغة ، أي أن المدرس يتعين عليه إرسال رسالة معينة إلى تلميذ معين وفقا لخطة معينة ، تساير فلسفة بناءة لمجتمع أفضل .
- من الخطأ الاعتقاد بصلاحية طريقة واحدة في التدريس في ظل اختلافات البشر في النواحي العقلية ، والاجتماعية ، ولكن ذلك لا يعني بالضرورة عدم وجود استراتيجية ناجحة للتدريس

كما لا يعني عدم وجود خطوات مشتركة في طرق التدريس بصفة عامة ، بل توجد استراتيجية واضحة المعالم لطريقة التدريس تكاد تتحدد في :

١ـ تحديد الأهداف .

٢ـ تصميم الخبرات التعليمية .

٣ـ تقويم فاعلية هذه الخبرات التعليمية في تحقيق الأهداف .

٤ـ تحسين الخبرات التعليمية في ضوء التقويم لتحقيق الأهداف .

كما توجد خطوات مشتركة في طرق التدريس ، وهي :

١ـ الإعداد للتدريس ، ويشمل : جمع المادة ، واعداد خطة الدرس ، ومراجعة المعلومات ، وتوقع استجابات المتعلمين لما يقوله أو يفعله .

٢ـ الواقعية ، وتشمل ما يقوم به المدرس من أجل أن يستحوذ على انتباه المتعلمين .

٣ـ عرض المادة التدريسية ، وهو ما يقدمه المدرس للمتعلمين من معارف ومهارات ، وقيم .

٤ـ إغراء المتعلمين بمحاولة الاستجابة ، وهو ما يقوم به المدرس وما يسأل المتعلمين أن يفعلوه ، حتى يعرف ما اذا كانوا قد تعلموا المادة المعروضة .

٥- تصحيح استجابات المتعلمين .

٦- تثبيت الاستجابة ، وهو ما يقوم به المدرس للتأكد من أن الطلاب يستبقون ما تعلموه .

٧- اختبار الاستجابة ، وتقويمها ، وهو ما يقوم به المدرس ليحدد إلى أى درجة من الجودة تعلم الطلاب ما تعلموه .

وهذه الخطوات تشبه خطوات هربارت Herbart الآتية :

١- الإعداد : ويقصد به التحضير لاستدعاء ما فى العقول ، ويرتبط بالمادة الجديدة .

٢- العرض : نقل المعرفة الجديدة إلى الطلاب فى تتابع واضح من الأجزاء .

٣- المقارنة والاستخلاص : فحص المادة لتوضيح أوجه الاتصال ، والاختلاف .

٤- التعميم : الوصول إلى مبدأ عام أو قاعدة عامة من المادة التى عرضت فى الخطوتين الثانية والثالثة .

٥- التطبيق : وفيها يتم وضع التعميمات التى تم التوصل إليها موضع التنفيذ .

ولطريقة هربارت عيوب منها :

١- تهتم هذه الطريقة بالمادة التعليمية أكثر مما تهتم بالمتعلم .

٢ـ تفيد هذه الطريقة فى إكساب المعلومات أكثر مما تفيد فى تعلم المهارات .

٣ـ لا تساير طبيعة العقل فى الإدراك ، حيث لا يلتزم فى التفكير بهذه الخطوات .

ويتأثر الموقف التدريسى بعوامل منها :

١ـ زمن التدريس .

٢ـ مكانه .

٣ـ عدد المتعلمين .

٤ـ الاهتمامات والخبرات السابقة للمتعلمين .

٥ـ طبيعة المادة الدراسية .

٦ـ قدرات المدرس نفسه واتجاهاته .

٧ـ ما الذى يرغب أن يؤكده فى تدريسه : المعلومات ـ المهارات ـ القيم؟

وفى ضوء ما تقدم يتبين أن للتدريس مهارات هى : التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم .

وفيما يلى بيان موجز لذلك.

التخطيط لإعداد الدروس اليومية :

إن الدرس الذى أعد تبعا لخطة سليمة يبين ثقة المدرس بنفسه ، ويكسب

بقية تلاميذه به ، فالمدرس حينما يوجد في موقف تعليمي مع تلاميذه ، لا يكفي أن يكون مدركا لطبيعة الطريقة التي يستخدمها ، وإمكاناتهـا ، وكيفية استخدامها ، وإنما لابد - بالإضافة إلى ذلك - أن يكون مدركا للعلاقة بينها ، وبين الأهداف ومستويات المتعلمين ومستويات الخبرات التعليمية ، وأنواع ووظائف المتوافر من الوسائل التعليمية ومظاهر النشاط المتصلة بالموقف التعليمي .

وأي مدرس يدخل الفصل دون أن تكون لديه خطة سليمة للأنشطة التي يتوقع أن يقوم بها ، أو التي يقوم بها التلاميذ ، أو التي يقوم بها بالاشتراك مع التلاميذ فهو يغامر بتضييع الوقت والجهد ، فالتخطيط للدرس يعني رسم صورة واضحة مرتبة لما سيقوم به المدرس وتلاميذه أثناء الحصة .

وبصفة عامة يجب على المدرس أن يراعي ما يأتي :

١- تحديد موضوع الدرس تحديدا جيدا .
٢- تحديد أهداف الدرس .
٣- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس .
٤- رسم خطة تسلسل المحتوى .
٥- التقويم .

وفيما يلى عرض موجز لهذه الخطوات.

١- تحديد موضوع الدرس :

يجب كتابة موضوع الدرس فى بداية خطة الدرس، وأن يحدد تحديدا جيدا حتى يمكن على أساسه توجيه نشاط التدريس، وتحديد أهدافه .

فمثلا المدرس الذى يكتب فى موضوع الدرس المبتدأ والخبر فإن موضوع درسه يعتبر غير محدد تحديدا تاما، لأن موضوع المبتدأ والخبر يشمل موضوعات متعددة منها: علامات إعراب المبتدأ والخبر، وأنواع الخبر، وحالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوبا، وتقديم الخبر على المبتدأ جوازا، فأى من هذه الموضوعات سوف يكون موضوع درسه؟

٢- تحديد أهداف الدرس :

يجب أن تكتب أهداف الدرس فى صورة سلوكية(*) كما يأتى :

أن + فعل سلوكى + التلميذ + مصطلح من المادة + حد أدنى للأداء .

٣- تحديد الوسائل التعليمية :

يجب على المدرس أن يختار الوسيلة التعليمية المناسبة لدرسه ولتلاميذه بل لجوانب الموقف التعليمى كافة، بحيث تكون بسيطة فى إعدادها

تكاليفها ، وان يعرف الطلاب الهدف منها ، وان تكون من خامات البيئة

المحلية المحيطة بالتلاميذ .

٤ـ تحديد خطة تسلسل المحتوى (طريقة السير في الدرس) ، ويشمل :

أ ـ التمهيد :

ويكون بطرق عديدة منها :

١ـ توضيح الهدف من الدرس في بداية الحصة ، وذلك مثل :

أن يقول المدرس سوف يكون المطلوب منكم في نهاية الدرس أن

تستطيعوا ....

٢ـ ربط الدرس بحياة التلميذ أو المجتمع الذي يعيش فيه .

٣ـ ربط الدرس الحالي بالدروس السابق دراستها ، والتي سوف

يحتاج إليها التلميذ في الدرس الحالي .

٤ـ تعليق لوحة تخطيطية ، أو صورة تعليمية تتصل بموضوع الدرس

المراد شرحه .

٥ـ التعليق على خبر منشور في صحيفة أو مجلة يتصل بموضوع

الدرس المراد شرحه .

ب ـ عرض المادة التعليمية الجديدة :

يجب أن تقدم المادة العلمية طبقا لتسلسل الأهداف الموضوعة ،

خشية أن ينسى المدرس أحد الأهداف .

كما تجب مشاركة أغلب التلاميذ في عملية العرض ، ويجب ألا تكون

الإيجابية مقصورة على الدرس فقط .

كما يجب أن تتضمن عملية العرض أسئلة مرشدة تتسم بأن تكون :

- مباشـــرة .
- بسيطة ، واضحة المعانـــي .
- مناسبة لخصائص التلاميذ .
- مساعدة على متابعـــة الدرس .

جـ - التطبيقـــات :

ليس معنى التطبيق قياس مدى تذكر التلميذ فقط للمعلومات الجديدة ، ولكن يجب التأكيد في التطبيق على مدى فهم التلميذ للمعلومـــة ، وإمكانية تطبيقها ، وقد يكون ذلك بإعطاء بعض التدريبات من الكتاب المدرسي ، فإذا استطاع أغلب التلاميذ الإجابة عنهـــا ، تأكد من فهمهم الدرس ، وإذا لم يجب معظم التلاميذ عنهـــا ، يجب أن يعطي المدرس بعض أمثلة أخرى ترتبط بالخطأ الـــذي وقع فيه التلاميذ ، ويجب على المدرس تصويب هذه التطبيقات ، أو بعضهـــا .

د - الواجـــب المنزلـــي :

يجب أن يحظى الواجب المنزلي باهتمام كل من المدرس والتلميـــذ والإدارة المدرسيـــة .

ولكي يكون الواجب ذا معنى بالنسبة لكل من المدرس والتلميذ بصفة خاصة ، يجب مراعاة ما يأتي :

- أن يكون الواجب موضوعا طبقا لأهداف الدرس المحددة مسبقا .
- أن يكون الواجب وسيلة لتقويم التلاميذ .
- أن يكون الواجب محددا ، ويغطي المحتوى المطلوب ، غطاء صحيحا .
- أن يكون الواجب متنوعا ليراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .
- أن يستخدم الواجب لمراجعة بعض موضوعات أو وحدات معينة .
- يجب تصحيح الواجبات المنزلية أولا بأول .

٥ — التقويم :

لا ينبغي أن تنتهي الحصة دون أن يدرك المدرس مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي بدأ التدريس من أجل تحقيقها كسلوك للتلاميذ ، ويجب أن يشمل التقويم كافة عناصر الموقف التعليمي .

مواصفات طريقة التدريس :

١ — الإثارة والتشويق : ونقصد بذلك محاولة التعرف على أهم المشكلات للمتعلم ، وحاجاته ، وميوله ، وأهدافه ، ومحاولة تحريره من اتجاهاته السالبة ، ودعم الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم .

٢ـ الإيجابيـــة : ويقصد بالإيجابية حث المتعلم على الاشتراك فـــى المناقشات عن اقتناع ، ورغبـة صادقـة .

٣ـ التنظيـــم : ويقصد به ترتيب عـرض ومناقشة محتويات الدرس فـــى تسلسل منطقى، مع مراعاة الخصائـص العامة لسيكولوجية المتعلم .

٤ـ إقامـة الدلائـل : ويقصد بذلك دعم المحتوى اثناء تدريســـه بالبراهـين والدلائل المناسبة .

٥ـ التكـامل : ويقصد بذلك التنوع فى استخدام طرق التدريس المناسبة ، وتوضيح مدى الوحدة العضوية لأطراف الموضوع ومدى أتصاله بغيـــره من مختلف الموضوعـات .

٦ـ الاستمراريـــة : ويقصـد بذلك الأساليب التى يستخدمها ليجعـل المتعلـم على صلـة بدرسه لا تنقطـع بمجرد انتهاء الدرس ، مثـل : تكليف المتعلـم بواجبات منزلية ، مثل : إعداد ملخصات لموضوعات تتصـل بمحتـــوى الـدرس ، أو تكليف المتعلم بإعداد ملخص لبعض الموضوعات التى تتصل بمحتوى الدرس ، وذلك بعد كتابـة اسماء هذه الكتيبـات أو الكتب التى تتضمن موضوعات تتصل بمحتوى الدرس المشروح .

كانت تلك المواصفات العامة الـتى يجب ألا تخلو منها طريقـــة التدريس ، وهذا لا يعنى أن طرق التدريس متشابهة بل إن طريقة التدريـس يجب أن تكون مرنـة ، وتختلف باختلاف أى عنصر من العناصر المكونة للموقـــف

التعليمى ، ومنها :

١- تختلف طريقة التدريس تبعا لنوعية الأهداف ، فالطرق المستخدمة لمحاولة تحقيق أهداف معرفية تختلف عن الطرق المستخدمة لمحاولة تحقيق أهداف مهارية .

كما أن طريقة التدريس تختلف تبعا لمستويات الأهداف ، فمثلا الطرق المستخدمة فى الإمداد بالمعلومات تختلف عن الطرق اللازمة للوصول بالمتعلم إلى مستوى فهم تلك المعلومات أو التعبير عنها تطبيقا فى مواقف جديدة .

وليس معنى ذلك أن الطريقة الواحدة لا تستخدم إلا فى أطار واحد وبقصد بلوغ هدف واحد ، إذ أن لكل هدف طريقة أو أكثر تعتبر أحسن جدوى من غيرها فى سبيل بلوغ هذا الهدف .

٢- تختلف طريقة التدريس تبعا لاختلاف مستويات الأساليب المستخدمة فى الطريقة الواحدة ، فمثلا طريقة المحاضرة التى تعتمد على سرد معارف فى صورة حقائق ومصطلحات ومفاهيم وتعميمات تختلف عن طريقة المحاضرة التى تعتمد على الأمثلة الواقعية المتنوعة ، والمقارنة والتفسير ، وبيان العلاقات ، وغير ذلك من الإجراءات التى تيسر التعلم .

٣ـ تختلف طريقة التدريس تبعا لاختلاف الخصائص العامة للمتعلم ، فلو أردنا أن نعلم طفلا مبتدئا بعض كلمات اللغة العربية مثلا فإن ذلك يقتضى استخدام الطرق التى يمكن من خلالها زيادة مستوى دافعية الطفل فضلا عن التوضيح والتكرار والتفسير وبيان العلاقات وغير ذلك من الإجراءات التى تيسر التعلم ، بينما إذا كان الطفل فى مرحلة عمرية وتعليمية متقدمة ، فإن الأمر قد لا يقتضى أكثر من مجرد كتابة الكلمات ، ونطقها أمامه مرات محدودة العدد ؛ ليعرفها ، وليتقن نطقها ، وليعرف أوجه التشابه والاختلاف بينها ، وبين ما سبق أن تعلمه من كلمات أخرى .

٤ـ تختلف طريقة التدريس تبعا لاختلاف طريقة تقويمها ولعل من أكثر الأساليب شيوعا فى تقويم طرق التدريس بطاقات الملاحظة ، التى يختلف مضمونها باختلاف طريقة التدريس إلا أن بعض البحوث الحديثة تحاول أن تجعل تقويم التدريس أكثر موضوعية ، أى أقرب إلى التقرير الكمى منه إلى التقرير الوصفى فى إطار من الالتزام بالشروط العلمية ، ومن هذه البحوث تلك التى أجريت لتحليل التفاعل اللفظى فى التدريس بين المعلم والتلاميذ

وللكاتب بحثان منشوران في هذا المجال .(١)

تصنيف طرق التدريس :

يتنوع تصنيف طرق التدريس تبعا للمادة ، ولطريقة الأداء ٠

فمن حيث المادة يمكن تصنيف طرق التدريس إلى :

---

(١) عبد الرحمن كامل عبد الرحمن : أثر استخدام أسلوب " تحليل التفاعل اللفظي " على تحسين تدريس التعبير الشفوي لأطفال المدرسة الابتدائية ، بحث قدم إلى المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري المنعقد في الفترة من ٢٧ ـ ٣٠ أبريل ١٩٩١م ٠ جامعة عين شمس : مركز دراسات الطفولة ٠

ـــــــــ : تحليل التفاعل اللفظي في دراسة بعض المشكلات الاجتماعية المدرسية بأسلوب العمل الفريقي ، بحث قدم إلى المؤتمر العلمي الرابع : ديناميات العمل الفريقي في مجالات ممارسة الخدمة الاجتماعية المنعقد في الفترة من ٢٣ ـ ٢٥ أبريل ١٩٩١م ٠ ٠ جامعة القاهرة : كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم ٠

أ — طرق التدريس العامة : وهى التى يمكن استخدامها فى تدريس أية مادة من مواد المنهج ، مثل : طريقة المحاضرة ، وطريقة المناقشة ، وطريقة حل المشكلات ، وطريقة التعليم المبرمج .

ب — طرق التدريس الخاصة : وهى التى تفرضها عوامل متعددة من أظهرها طبيعة المادة الدراسية بصفة خاصة مثل : طرق التدريس الخاصة باللغة العربية وطرق التدريس الخاصة بالرياضيات ، وطرق التدريس الخاصة بالعلوم . ففى اللغة العربية على سبيل المثال توجد طرق خاصة بتدريس القراءة تختلف عن طرق التدريس الخاصة بتدريس النحو ، عن طرق التدريس الخاصة بتدريس الإملاء ...... الخ .

ومن حيث طريقة الأداء يمكن تصنيف طرق التدريس إلى :

— طرق قائمة على جهد المعلم وحده مثل طريقة المحاضرة .

— طرق قائمة على جهد المعلم والمتعلم مثل طريقة المناقشة . وطريقة حل المشكلات ، والطريقة الاستقرائية وطريقة الاكتشاف الموجه .

— طرق قائمة على جهد المتعلم مثل طريقة التعليم المبرمج .

ويبدو أن الأساليب المستخدمة في طرق التدريس هي التي تجعلها متميزة ومؤثرة فقد يستخدم معلمان طريقة المحاضرة ، ولكن لكل منهما أسلوبه الخاص بمعنى أن الأول قد يكثر من الأمثلة والمواقف الملموسة في المحاضرة بقصد التفسير والإيضاح تيسيرا للفهم ، بينما قد تقوم محاضرة الثاني على مجرد إلقاء المعلومات والحقائق مفترضا أن ذلك الأسلوب يمكن أن يؤدي إلى الفهم ، ومن ثم فإن استخدام إحدى طرق التدريس لا يشير إلى وحدة الأسلوب ، وإنما يشير إلى تعدد أساليب الاستخدام من معلم إلى آخر ، ومن موقف إلى آخر ، فالعبرة بكم ونوع الأساليب المستخدمة في الطريقة لتجعلها متميزة ، ومؤثرة .

وفي ضوء ما سبق سنحاول أن نعرض بإيجاز لأبرز طرق التدريس :

١- طريقة المحاضرة أو الإلقاء :

تعتبر طريقة المحاضرة من أكثر طرق التدريس شيوعا ، وقد يرجع رفض استخدام طريقة المحاضرة لدى بعض المعلمين إلى سوء استخدامها ، وليس إلى طبيعتها .

ولعل ما دعم وجود مثل هذه الطريقة صعوبة الحصول على الكتاب قديما ، وتكاد تتحدد مواصفات المحاضرة الجيدة فيما يأتي :

١- الإعداد للمحاضرة :

ويتضمن تحديد أهداف المحاضرة ، وتحليل محتواها في تنظيم متدرج من البسيط إلى المعقد ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن المعلوم إلى المعلومات الجديدة ، وإعداد أسئلة تتناول هذه الجوانب في إطار من الإثارة والتشويق ، كما يتضمن الإعداد الأسئلة التقويمية ، والوسائل التعليمية المستخدمة ، وأهم الكتب أو الكتيبات التي بها تفاصيل تتصل بموضوع المحاضرة .

٢- خطوات المحاضرة :

أ- المقدمة : وتكون باستثارة معلومات التلاميذ المرتبطة بالدرس الجديد، ويشترط أن تقتصر على ما يكفي لتوجيه عقول التلاميذ إلى الدرس، وما يشوقهم له ، ويقربه لأذهانهم ، ويفضل إظهار مدى أهمية موضوع المحاضرة للتلاميذ ، وتعريفهم بمدى صلته بحياتهم ، وأهم الأهداف التي ينبغي أن يكونوا قد حققوها في نهاية المحاضرة .

ب- العرض: يتضمن العرض موضوع الدرس كله ، بحيث يقسم الدرس إلى مراحل تنتهي كل مرحلة بعملية استرجاع للمادة ؛ مع ملاحظة إشراك التلاميذ بالأسئلة ، كما يفضل أن يستعين

المعلم في ذلك بما أعده من وسائل تعليمية ، أو مهارة في استخدام المتاح منها بفعالية .

ج ـ الربط : ويتحقق عن طريق محاولة توضيح مدى الصلة بين أجزاء موضوع المحاضرة ، والموازنة بينها، مع الاستعانة بالأمثلة الواقعية الحية ، تيسيرا للتحليل ، والتفسير ، والاستنتاج ، ودعما للفهم .

ويجب أن نتبين أن الربط ليس من الضروري أن يكون خطوة قائمة بذاتها ، إذ أنه يتخلل في العادة التمهيد والعرض .

د ـ الاستنباط : بعد أن يفهم التلاميذ الجزئيات يمكنهم الوصول إلى الاستنتاجات العامة ، والتعميمات ، واستنباط القضايا الكلية .

هـ ـ التطبيق : ويتضمن بعض تدريبات مختصرة توضح إلى أى مدى تم وصول المعلومات إلى أذهان المتعلمين ، ومدى إدراكهم لفائدتها في حياتهم الواقعية .

كما يتضمن التطبيق بيان بعض المهارات العملية التى تتصل بمحتويات الدرس .

ويتضمن التطبيق أيضا بعض أسئلة لمحاولة التعرف على الرأى الشخصى لبعض المتعلمين ، ومحاولة دعمه إيجابيا

ساقط من الاصل

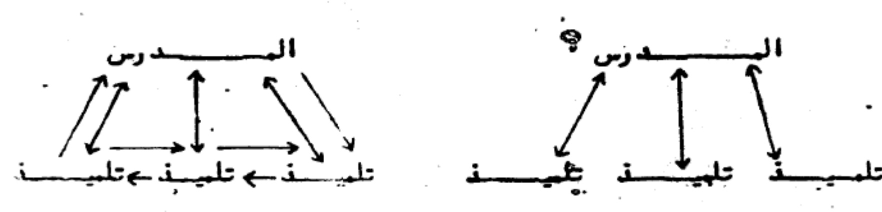
- الكشف عن الأسباب .
- اكتساب المعرفة الذى يؤدى إلى التمكن منها .
- يمكن تقسيم تيار المحادثة باستخدام المناقشة إلى نوعين هما :

أ- المناقشة المقيدة : وهى التى تكون قائمة على التفاعل الرأسى من خلال الأسئلة بين المعلم من جهة والمتعلمين من جهة أخرى .

ب- المناقشة الحرة : وهى التى تكون قائمة على التفاعل الرأسى والأفقى بين المعلم من جهة والمتعلمين من جهة أخرى ولعل الشكل رقم (٤) يبين الفرق بين تيارى المحادثة فى المناقشة .

شكل رقم (٤)

تيارا المحادثة فى المناقشة



- الدافع للسعى وراء المعرفة يوجد عن طريق الأسئلة .
- تتوقف الرغبة فى المشاركة فى المناقشة على عوامل منها : طبيعة الموضوع المناقش ، ومدى الخلفية القرائية ، وطبيعتها ، ومدى قدرة

المدرب على أن يدركوا ما يجرى ، والاستعداد النفسى للطلاب ،
وعددهم .

— ينبغى أن تقوم المناقشة بين المدرس والطلاب على أساس من التنظيم المرن .

— تتكون استراتيجية السؤال من أربعة أجزاء هى :

أ — يقرر الطالب مقترحا مبدئيا .

ب — يقود المدرس الطالب إلى الشك .

ج — يقود المدرس الطالب إلى أن يدرك كنه المخرج، بعد أن يشعر بالحيرة والشك .

د — يرشد المدرس الطالب وهو يسعى فى طلب الحقيقة الخاصة بالقضية موضوع الدراسة .

— يجب على المدرس أن يعلم أن القضايا القيمية ليست قضايا حقائق ، وإن تضمنت بعض الحقائق ، ومن ثم لا توجد إجابة واحدة للسؤال المقدم ، ولمختلف المتعلمين إجابات مختلفة عن هذا السؤال .

فمثلا السؤال : ما إعراب ما تحته خط فى الجملة الآتية :
إنَّ اللَّهَ واحدٌ ، فإنَّ هذا السؤال سؤال عن حقائق وإجابته إجابة واحدة ، وأى إجابة غير (اسم إنَّ منصوب بالفتحة الظاهرة) . تعتبر إجابةً خاطئةً .

أما سؤال عن أجمل بيت من أبيات قصيدة شعر معينة مثل : ما أجمل بيت في معلقة عنترة ؟ أو سؤال مثل : هل يوضع الجانحون الأحداث في السجن ؟ فإن مثل هذا السؤال سؤال قيمي ، تختلف الإجابات عنه باختلاف الأفراد .

— تقويم المدرس لإجابات التلاميذ عن السؤال القيمي تكون بكلمات تشجع على إبداء الآراء أو زيادتها وضوحا ، مثل : أوافق أو لا أوافق أو مرادفات لهذين المعنيين .

أما في تقويم إجابات سؤال الحقائق فتكون بصواب أو خطأ ، وتكون غاية التقويم هي الوصول إلى ما إذا كانت الإجابة صائبة أو خاطئة .

أما في تقويم إجابات السؤال القيمي فتكون الغاية هي محاولة الوصول لأفضل الآراء المدعمة بالأدلة ، فالعبارة الأمبريقية تختلف عن العبارة القيمية .

— وضوح الفرق بين السؤال القيمي والامبريقي يسمح للمناقشة أن تمضي في مسارها قدما ، وعدم وضوح الفرق بين القيمي والامبريقي يؤدي إلى حدوث اضطراب وفوضى بين المناقشين .

— من الضرورى تحديد الموضوع وتحديد المصطلحات و الأسئلة القيمة ، حماية من الـغرق ، ومن العجز عن التقدم ، وذلك يمثل المرحلة الاولى فى كل مناقشة جيدة ، وهذا يسمى (بالتوضيح المبدئى للمشكلة) .

— دفاع الطالب عن وجهة نظره المقدمة ، وتفسيره للفكرة وتبريرها أمـر خطير ، ومهم ، إذ أنه من الضرورى لكل طالب أن يبرر المقترحات التى يقدمها ، وأن يتابعها ، وينبغى أن يعتبر الطالب مسئولا ، أن يوضح كل مبدأ يقترحه من الناحية العقلية ، حتى يظهر ما الـذى يعنيه بذلك المبدأ ، وما آثاره ، وتطبيقاته على الحقائق الـتى بين أيدينا ؟ ، وما آثار الحقائق عليه ؟ .

أنـواع الأسئلـة :

١ـ شىء يقيم فى مدى مطابقته لقاعدة رياضية مثلا أو منطقية أو نحوية .

٢ـ شىء يقيم فى ضوء معيار أو جملة معايير تتعلق بخصائصه مثل : التفاحة الجيدة هى التى يتحقق فيها معايير كالحمرة أو الصفـرة ، والصلابة والرائحة .

٣ـ عمل أو حادثة أو عملية أو ممارسة أو إعادة ، وهذا يقيم فـى ضوء نتائجه ، وهذا يحتم أولا تحديد النتائج ، وثانيا تقييم هـذه

النتائج في ضوء القواعد أو المعايير الموضوعية .

— يجب على المدرس أن يوازن بين قيادة تيار الأفكار ، وبين تحديد هذا التيار .

— وينبغي على المدرس أن يساعد الطلاب على التركيز في المناقشة، كما أن يقوم بعدة تلخيصات أثناء المناقشة لتسجيل نقاط الاتفاق والاختلاف ولمنع التكرار الذي لا حاجة له، ولإعادة المناقشة إلى المشكلة .

— وينبغي أن يوجه المدرس المناقشة إلى الأمام بتوجيه الطلاب إلى النتائج المحتملة ، وذلك مهم لتدريب الطلاب على كيفية اختيار سياستهم في وعي متكامل بما يحتمل أن يحدث .

— كما أن المناقشة بحاجة إلى التنوع بين المشاركين فيها لضمان التنوع في الفكرة مع مراعاة أن تكون مجموعة المناقشة صغيرة نسبيا .

— لعل من الأفضل أن يكون أسلوب المناقشة مسبوقا بتحليل لأبعاد المشكلة ، أو يصاحبه على الأقل ، إن المشكلة وخصائصها كما يكشف عنها التحليل هي التي توجه المرء إلى الحقائق المتصلة ثم توجهه إلى الفروض المتصلة ، ويمكن أن يتأتى ذلك باقتراح قراءات أخرى تتصل بموضوع المناقشة، أو عرض بعض أفلام، أو تسجيلات شريطية، أو تنظيم

بعض المقابلات مع بعض المسئولين الرسميين ، أو تنظيم بعض زيارات لبعض الأماكن المناسبة .

- من الضرورى الوقوف على تاريخ المشكلة ، ومن الضرورى فحص مدى صحة العبارات التى يقدمها الطلاب ، أى ينبغى أن تناقش قوانين الدليل المقبول ، فينبغى على المعلم أن يبين لطلابه كيف يمكن التحقق من الحقائق والتوضيحات ومما تتكون المادة العلمية الموثقة .
- من الحكمة أن يسجل المدرس على السبورة الاستنتاجات والقرارات الناتجة عن مناقشة موضوع ما ، لتكون متاحة لكل تلميذ .
- ليس مقياس قيمة المناقشة هو مدى ما توصلت إليه من اتفاق ، وإنما هو مدى نمو الفهم لدى أفرادها .
- وتتأثر المناقشة بعوامل متعددة لعل من أهمها نوعية السؤال ، فمثلا السؤال المتعلق بالتوضيح السببى هو إجابة للسؤال " لماذا ؟ " وليس من الضرورى أن يتضمن السؤال كلمة " وضّح " أو مرادفاتهما ، بل إن السؤال فى كثير من الأحيان قد يقصد سائله التوضيح السببى ويتضمن سؤاله كلمة " وضّح " ومع ذلك لا يعتبر من الأسئلة التوضيحية ، وإن وردت فيه كلمة " وضح " ومن الأمثلة على ذلك :

١- وضح كيف تصلح عجلة الدراجة التى فرغت من هوائها ؟

٢- وضح معنى المصطلح كذا .... ؟

مثل هذه الأسئلة لا تعتبر من الأسئلة التوضيحية ، وإن وردت فيها كلمة " وضح " ، وذلك لأن (وضح) فى الجملة الثانية - تكاد تتكافأ مع كلمة (عَرِّف) فى الجملة : عرف المصطلح كذا .... بينما كلمة وضح فى الجملة الأولى تكاد تتكافأ مع كلمة (صِفْ) الإجراء الذى يؤدى إلى الحدث .

إن مثل هذين الطلبين يستدعى وصفا ، لأن المجيب عنهما ليس ملزما أن يركز لماذا رقعة العجلة تعمل ، وإنما المطلوب منه ببساطة أن يخبرنا عما يفعله لإصلاح العجلة .

أما التوضيح فى مثل هذه الاسئلة يعتبر توضيحا .

١- وضح العوامل التى سببت الحرب العالمية الثانية ؟

٢- وضح لماذا تطير بعض الطيور إلى الجنوب فى فصل الشتاء ؟

أود أن أكرر وأقرر بأن مقياس قيمة المناقشة ليس هو مدى ما توصلت إليه من اتفاق ، وإنما هو مدى نمو الفهم لدى أفرادها .

فالمناقشة طريقة من طرق التدريس ، تتوقف مدى فعاليتها على مدى القدرة فى استخدام أساليبها العلمية والفنية .

٢- النــــدوة :

تكاد تعتمد الندوة أساسا على أسلوب المناقشة المقيدة ، حيث تدور حول موضوع معين ، أو توجد مشكلة معينة هي محور الندوة ، فيعرض المختصون مختلف الآراء الواردة بشأنها،على أن يتبع ذلك بإتاحة الفرص للمستمعين للمشاركة في مناقشة مضبوطة .

ويمكن أن تكون الندوة طريقة جيدة للتدريس اذا ما قامت على أساس التحديد الواضح للمشكلات والتساؤلات في إطار من الإثارة والتشويق .

وتقوم الندوة على الخطوات الآتية :

١- تحديد الأهداف المرجوة من الندوة بتحديد شكل ومضمون الأداء المتوقع من المتعلمين في النهاية .

٢- تحليل محتوى الموضوع أو المشكلة محور الندوة ، وتحديد النوعيات والمستويات التعليمية للمستمعين الذين سيسمح لهم بحضور الندوة، حتى يمكن مراعاة الخبرات التعليمية السابقة للمستمعين اثناء المناقشة ، والاتيان بمواقف وأمثلة واقعية ، وتجنب المصطلحات غير المألوفة لهم ، وتحديد مدى حاجاتهم إلى التفسير ، أو التكرار أو .. ألخ

٣- تحديد نوعية المتخصصين الذين سيناقشون موضوع الندوة أو المشكلة محور الندوة ، والاتفاق معهم على أسلوب تتابع الندوة من حيث مجال

الندوة ، وإطارها العام ، وأسلوب إدارتها ، ومواضع طلب الكلمة ،

وتحديد الزمن المخصص لمعالجة الجوانب المختلفة المتعلقة

بموضوع الندوة .

٤ـ تعريف المستمعين بالمختصين المشتركين في الندوة ، وبيان أهداف

الندوة ، وتلقي الاستفسارات من المستمعين ، وتسجيلها وإتاحة

الفرص للحاضرين للاشتراك في المناقشة .

٥ـ تقويم الندوة : بعد تلخيص نتائج المناقشة ، بحيث يتضح للمستمعين

موقف المختصين من التساؤلات الرئيسية ، يستهدف التقويم

التعرف على ما تحقق من أهداف محددة في بداية الندوة ، وقد

يكون ذلك بمحاولة استطلاع آراء المستمعين ، للتعرف على أسباب

الموافقة أو المعارضة ، ومن ثم تتبين مدى الحاجة إلى دعم الاتجاهات

الإيجابية المنشودة ، وتصويب الاتجاهات السلبية .

وفي ضوء ما سبق يتبين وجود أنواع متعددة من طرق التدريس ،

إلا أننا قد اكتفينا بعرض ثلاث طرق فقط منها كنماذج ، نظرا لأنها أكثر

هذه الطرق استخداما .

١ـ التعليم المبرمج :
هو طريقة تحاول أن تمكن المتعلم من أن يعلم

نفسه بنفسه بواسطة برنامج أعد بأسلوب خاص ، فهو طريقة ...

التعليم الذاتى الفردى، يقوم فيها الخبراء بجهد كبير نسبيا فى برمجة

المادة الدراسية، ثم يقوم المتعلم بدراستها، ومعنى ذلك أن جهد

المتعلم يكاد ينحصر فى دراسة المادة، وتعلمها، بينما توجد طرق أخرى

يقوم فيها المتعلم بالبحث عن المادة وما تتضمنه من معلومات ومفاهيم

والتعليم المبرمج يحدد سلوك المتعلم جزئيا، بمعنى أن المعلومات

تكون مبرمجة فى صورة فقرات، وتقدم للمتعلم فى أسلوب متتابع فمثلا

تقدم للمتعلم فقرة أو فقرتان، ثم يوجه للمتعلم سؤال، يجيب عنه المتعلم

باختياره إجابة واحدة من عدة إجابات مقترحة، فإذا كانت إجابة

المتعلم صحيحة، استطاع الانتقال إلى الخطوة التى تليها فى الدرس أو إلى

الإطار الأصعب، أما إذا كانت الإجابة خاطئة، فإنه تصدر بعض التعليمات

التى تقود المتعلم إلى تفرع تشخيص علاجى، ويستمر ذلك حتى يحصل

المتعلم على الاستجابة الصحيحة، ثم ينتقل بعد ذلك إلى الإطار

الأصعب .... وهكذا.

ويرجع الفضل فى ابتكار هذا الاسلوب فى البرمجة إلى "سكنر Skinner

ويمكن توضيح فكرة تتابع الأطر على النحو الآتى :-

١- تقسم المادة الدراسية المراد برمجتها إلى مجموعة من الأطر القصيرة،

تبدأ بالإطار رقم (١) ثم الإطار رقم (٢) ثم الإطار رقم (٣) .... الخ وقد يصل رقم الإطار الأخير إلى (٢٠٠) أو (٣٠٠) أو أكثر من هذا أو أقل ، وفقا لعدد الأطر .

٢ـ يعرض كل إطار معلومة أو فكرة محددة .

٣ـ ينتهى كل إطار بسؤال موضوعى أو أكثر بحيث يكون محور السؤال المعلومة أو الفكرة المحددة التى تناولها الإطار .

٤ـ توضع إجابة الإطار إما تحته ، أو على يسار الإطار التالى له أو فى الصفحة التالية .

٥ـ يطالب من الدارس الإجابة عن أسئلة كل إطار بمجرد الانتهاء من قراءة الإطار ، ثم يقوم الدارس بعد ذلك بتصحيح إجابته وفقا لنموذج الإجابة المبين فى الفقرة السابقة .

٦ـ إذا نجح المتعلم فى الإجابة عن أسئلة الإطار ينتقل مباشرة إلى دراسة الإطار التالى له ، وإذا لم ينجح يطلب منه إعادة قراءة الإطار ، ومعرفة الخطأ الذى وقع فيه ، ثم ينتقل إلى الإطار التالى وهكذا .

٧ـ عند انتهاء الدارس من دراسة جميع الأطر على النحو السابق ، يمكنه أن يتقدم للامتحان النهائى فى هذه المادة .

وفي ضوء ما سبق يتبين لنا أن التقدم الزمني في الدراسة مرتبط بقدرات الدارس، وظروفه .

كما أن التعليم المبرمج يجعل المتعلم يعتمد على نفسه اعتمادا يكاد يكون اعتمادا كليا ، مما ينعكس أثره على الدارس .

ولعل أبرز ما في التعليم المبرمج من عيوب هو أن المتعلم يتعلم من آلة مبرمجة ، لا تصل مهما تطورت إلى تعليم المعلم الإنسان الناضج ، وقد يبدو ذلك واضحا في فشل التعليم المبرمج في أن يغرس بعض القيم ، أو ينمي بعض الاتجاهات البناءة بالرغم من نجاحه في اكساب الدارس بعض المعلومات .

وفي ضوء ما سبق يتبين أن تصنيفات طرق التدريس كثيرة ومتنوعة ولعل ما تم عرضه بإيجاز لنماذج من طرق التدريس قد يعطي فكرة متكاملة - إلى حد ما - عن أنواع طرق التدريس .

* استمارة مسحية لكفاية تدريس المنهج

نموذج ب : استمارة مسحية لكفاية تدريس المنهج

المعلم / المعلمة : المختص :

المدرسة : المختص :

المنطقة التعليمية : التاريخ :

□ كفاية تحضير الدروس اليومية للمنهج :

١ . استخدام خبرات التلاميذ في التحضير : ٢ ٤ ٦ ٨ ١٠

٢ . مراعاة التحضير للفروق الفردية

٣ . توفير المصادر التعليمية لمعارف التحضير

٤ . احتواء التحضير على عنوان مفيد

٥ . احتواء التحضير على أهداف تربوية مناسبة

٦ . احتواء التحضير على تمهيد مفيد للتدريس

٧ . احتواء التحضير على عرض لمعارف وخبرات التدريس مع طرق ووسائل تعليمها

٩ . احتواء التحضير على خلاصة مفيدة للدرس

١٠ . احتواء التحضير على تعيينات هامة للتعلم ٢ ٤ ٦ ٨ ١٠

* النتيجة العامة لكفاية المعلم التحضيرية للمنهج : المعيارية ٨٠ / ١٠٠

الملاحظة —— / ١٠٠

□ يحتاج لمزيد من التأهيل —— □ لا يحتاج لمزيد من التأهيل ——

٣ . إذا كانت الخاصية / العامل الذي يجري مسحه لا يستوجب قياساً دقيقاً ، بل

يُكتفى بالتعرّف على توفره من عدمه، عندئذ يمكن ان تبدو الاستمارة المسحية بصيغة قائمة «نعم أو لا» كالتالي[٣]:

ب ـ ☆ استمارة مسحية لخلفيات المعلمين وكفاياتهم التدريسية

نموذج جـ : استمارة مسحية لخلفيات المعلمين وكفاياتهم التدريسية،

المعلم/المعلمة : ـــــ المختص : ـــــ

المدرسة : ـــــ التاريخ : ـــــ

المنطقة التعليمية : ـــــ

	كافية/مناسبة	غير كافية/غير مناسبة
١. خلفية المعلم الاجتماعية	ـــــ	ـــــ
٢. خلفيته التربوية	ـــــ	ـــــ
٣. ميوله الشخصية	ـــــ	ـــــ
٤. هواياته واهتماماته الخاصة	ـــــ	ـــــ
٥. خصائصه الشخصية	ـــــ	ـــــ
٦. خصائصه الوظيفية	ـــــ	ـــــ
٧. الأهداف التربوية	ـــــ	ـــــ
٨. تحضير الدروس اليومية	ـــــ	ـــــ
٩. المعرفة الأكاديمية	ـــــ	ـــــ
١٠. الوسائل التعليمية	ـــــ	ـــــ
١١. الأسئلة الصفية	ـــــ	ـــــ
١٢. طرق التدريس	ـــــ	ـــــ
١٣. تحفيز التعلم	ـــــ	ـــــ
١٤. إدارة الفصل	ـــــ	ـــــ
١٥. توجيه السلوك الصفي	ـــــ	ـــــ
١٦. تقييم التحصيل	ـــــ	ـــــ

يتبع

التنيجة العامة:

* المعلم مؤهل لتدريس المنتج: ـــــ

* يُوجّه المعلم لدورة تدريبية: ـــــ

يمكن ان تتم عمليات المسح في مناسبتنا الحاضرة بالمقابلات الشخصية او بترتيب مواقف عملية تربوية وإدارية مناسبة، او بمراجعة سجل المعلم، او باستطلاع رأي الجهة الإدارية المسؤولة.

وفي كل الأحوال، فإنه يلزم مختص الدراسات المسحية قبل بدئه بملاحظة وعدّ مواصفات العوامل البشرية المدرسية، قيامه أولاً بما يلي:

- □ تحديد أنواع العوامل البشرية التي يتطلبها فعلا تدريس او تنفيذ المنهج.
- □ تحديد المواصفات النوعية او الكمية او الكيفية التي يتوجب توفرها في العوامل البشرية المطلوبة للمنهج.
- □ بناء أدوات المسح المناسبة لطبيعة العوامل البشرية والمواصفات التي سيجري مسحها لديهم(*).

[illegible]

يتناول فريق المسح في هذه المهمة عشرة عوامل تربوية، تبدو مع العمليات المسحية المناسبة لكل منها كما يلي:

أ. نظام التربية المدرسية المعمول به:

إن تبني التربية المدرسية لنظام دون آخر، يحتم عليها في الواقع تبنّي ما يستلزمه هذا النظام من عاملين ونظريات وممارسات نفسية وتربوية متعددة بما في ذلك بالطبع المناهج الدراسية. فنظام التربية المفتوحة على سبيل المثال يتطلب، نوعاً وصيغاً من المناهج تختلف عن قريناتها لدى نظام التربية الانسانية وتربية الفريق.

(*) أنظر لأنواع أدوات القياس بالدراسات المسحية وكيفيات بنائها واستعمالاتها في كتابنا: قياس كفاية التدريس - طرقه ووسائله الحديثة. جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٤

والتربية المبرمجة، وتربية المنهج الموحد Unified Curriculum والتربية التقنية القائمة على نظام التدريس والكفايات السلوكية والمدخلات - مخرجات . . . والتربية الفردية وغيرها مما يمارس الآن في التربية المدرسية.

وبهذا، يتحقق المختص عند مسحه لهذا العامل من نوع النظام التربوي السائد في المدارس المعنية، ثم أنواع القوى البشرية والنظريات والأساليب والتسهيلات الادارية والتربوية والمواد والوسائل التعليمية والمناخات العامة التربوية والنفسية والاجتماعية والعملية التي تسود/تلائم هذا النظام. يقوم المختص بعدئذ بمقارنة هذه البيانات بمثيلاتها للمنهج الجديد، ليحدد مدى إمكانية استيعاب المدارس المتوفرة لهذا المنهج، والتعديلات التي يجب ان تحصل عليها لرفع قدرتها على ذلك.

ب . نظريات/أساليب التعلّم والتعليم الجارية:

تمثل نظريات/أساليب التعلم والتعليم الأداة المباشرة المحرّكة للتربية المنهجية والتي يتم بها ترجمة هذه التربية لمهارات محسوسة.

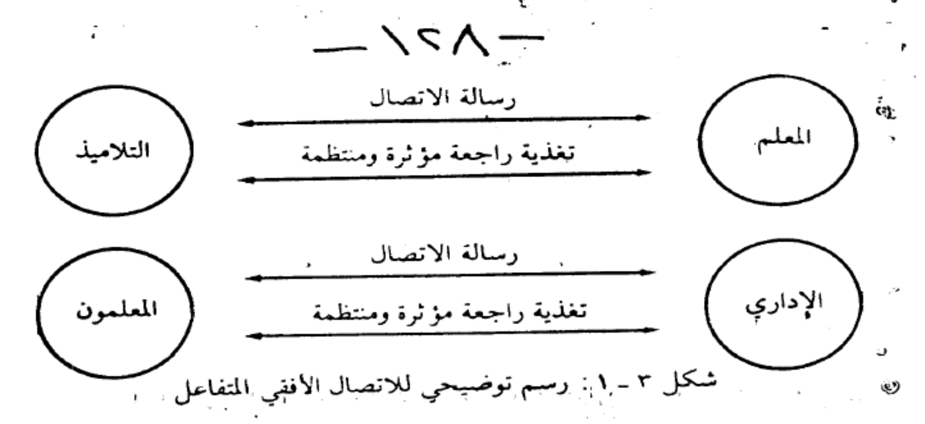
وفي العموم، يمكن تبويب نظريات/أساليب التعلم والتعليم في ثلاث فئات: جماعية مباشرة، ومجموعات صغيرة غير مباشرة، ثم فردية/مستقلة، حيث ينتمي لكل فئة من الثلاث العديد من المبادىء والمفاهيم والنظريات والطرق الخاصة بها.

ويبادر المختص عند مسحه لنظريات/أساليب التعلّم والتعليم بجمع البيانات الخاصة بها واحدة بعد الأخرى، ثم تحديد هويتها الجماعية أو شبه الفردية او الفردية/المستقلة.

جـ . نظام الاتصال الانساني/التربوي

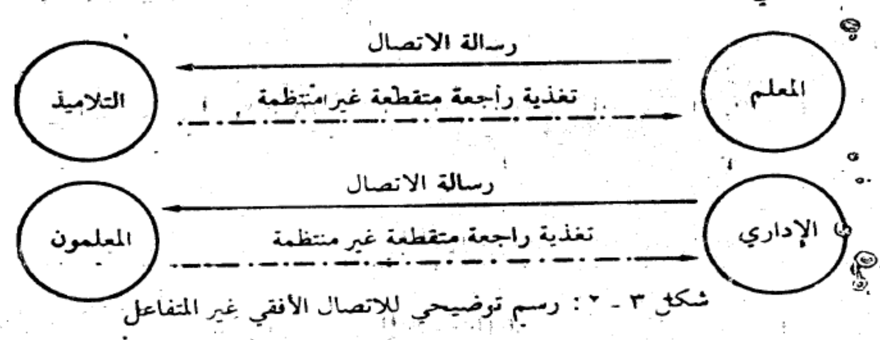
يمثل نظام الاتصال الانساني/التربوي الجاري في المدارس المعنية، واجباً آخر يقوم المختص بمسحه. ونظام الاتصال عموماً في ستة أنواع[٤]:

١ . أفقي متفاعل: وفيه يخاطب أفراد المجتمع المدرسي بعضهم وجهاً لوجه، بأساليب مفتوحة وشعور واثق. يظهر النظام الحي من الاتصال موضحاً في الرسم التالي:



شكل ٣ ـ ١ : رسم توضيحي للاتصال الأفقي المتفاعل

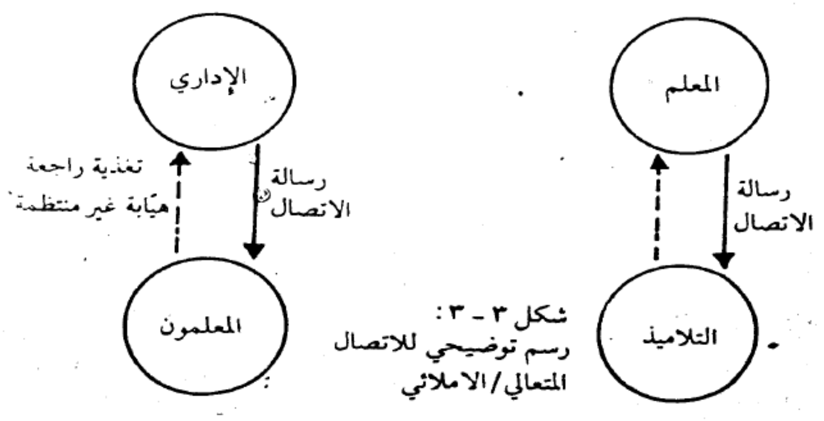
٢ . أفقي غير متفاعل : وفيه يقوم الفرد الأعلى مسؤولية أو مركزاً في التربية المدرسية بدور رئيسي في عملية الاتصال كما يحدث عادة مع الإداريين والمعلمين، والمعلمين والتلاميذ. يعد المعلم خلال هذا النظام عاملاً مباشراً وهاماً في انتاج تعلم التلاميذ، كما يعد الإداري الأداة الرئيسية الموجهة للحياة اليومية بالمدرسة. ولكن بقليل من ردود الفعل أو الميول السلبية من القوى البشرية المُخاطبة ـ المعلمين والتلاميذ. يبدو نظام الاتصال الحالي بالرسم كما يلي :



شكل ٣ ـ ٢ : رسم توضيحي للاتصال الأفقي غير المتفاعل

٣ . متعالي : وفيه يمارس الإداريون أو المعلمون اتصالاً مباشراً آمراً أو إملائياً في طبيعته، يتلخص في توجيه رسالة محددة، ليقوم المستقبلون بتنفيذ المطلوب

منها. يظهر الاتصال المتعالي بين الاداري والمعلمين وبين المعلم والتلاميذ بالرسم كالتالي:



شكل ٣ - ٣:
رسم توضيحي للاتصال
المتعالي/الاملائي

وبينما يصلح نظام الاتصال الأول لتدريس/تنفيذ أي منهج يهدف الى زرع ميول وقيم اجتماعية او أكاديمية أو إنسانية إيجابية محددة لدى التلاميذ، فإن النظام الثاني لا يكون مفيداً سوى مع المناهج المباشرة التي تهدف لتعلّم التلاميذ للمطلوب بالتغاضي عن ميولهم نحوه أو تأثيره عليهم في المستقبل، أو مع مناهج تقنية وسلوكية في طبيعتها. أما نظام الاتصال الثالث، فانه لا يصلح إنسانياً وتربوياً في وأينا لتنفيذ أي منهج مهما كانت طبيعته أو الغرض التربوي منه، وذلك لما يحدثه من قلق وميول سلبية وشعور بالمقاومة لدى المشتركين في التربيّة المنهجية، مؤدياً بالتالي بسلوكهم للشكلية والزيف والتهيب والتباطؤ والانفعال وعدم الانتاجية بوجه عام[٥].

وعلى العموم، عند مسح المختص لنظام الاتصال الانساني/التربوي، فإنه يركز على النواحي التالية[٦]:

١. نوع نظام الاتصال - أفقي متفاعل، أو أفقي غير متفاعل أو متعالي.
٢. صيغة الاتصال - شفوي أو مكتوب أو شكلي او حركي غير لفظي أو مركب.

٣ . وسائل الاتصال - الشفوية أو المكتوبة او الشكلية أو الحركية غير اللفظية أو المركبة .
٤ . القوى البشرية الموجهة للاتصال في الغالب ثم القوى البشرية المستقبلة له عادة .
٥ . أهداف الاتصال الغالبة أو السائدة .
٦ . محتوى الاتصال من معارف وخبرات وميول وقيم .
٧ . درجة تكرارية الاتصال بين المرسلين والمستقبلين .
٨ . نوع ودرجة حدوث التغذية الراجعة بخصوص رسائل الاتصال .
٩ . المظاهر / العوامل المدرسية المشجعة للاتصال .
١٠ . المظاهر / العوامل المدرسية المعيقة للاتصال .

د . نظام الاختبارات :

إن تغيير المنهج في التربية المدرسية ، يوجب بالضرورة تغيير نظام الاختبارات السائدة فيها سواء كان هذا خاصاً مرحلياً أو عاماً انتقالياً من مستوى لآخر. وبقدر ما يختلف المنهج الجديد عن سابقه ، بقدر ما يكون التغيير في نظام الاختبارات شاملاً أو جذرياً .

وعند مسح المختص لنظام الاختبارات ، يتناول في العادة المظاهر التالية(٧) :

١ . نوع الاختبارات المعمول بها - موضوعية أو مقالية أو معيارية ، أو عملية انجازية ، أو شفوية أو كتابية .
٢ . درجة تكرارية الاختبارات أو عدد حدوثها خلال السنة الدراسية .
٣ - مواعيد الاختبارات خلال السنة الدراسية .
٤ . تسهيلات أو قاعات إجراءاتها .
٥ . القوى البشرية المختصة بتطويرها وتنفيذها .
٦ . أهدافها ومحتواها المطلوب من المعارف والمهارات .
٧ . كيفيات تحليلها وتفسيرها والاستفادة من نتائجها في توجيه التربية المنهجية
٨ . مدخلاتها من مؤثرات اجتماعية ومدرسية وعملياتها من حيث كيفيات ومراحل التطوير ، ثم مخرجاتها من معارف ومهارات .

هـ . نظام إدارة وتوجيه التعلّم :

يتبعُ نظام إدارة وتوجيه التعلم في العادة نوع النظام التربوي المعمول به والنظريات والأساليب التربوية المستخدمة في ذلك . ومهما يكن، فإن المختص ينظر عند ملاحظته وعده لهذا العامل التربوي لما يلي(٨) :

١ . الأساليب التنظيمية المستخدمة في ترتيب التلاميذ .
٢ . أساليب تنظيم الغرفة الدراسية السائدة أو أساليب تحضير الغرفة الدراسية للتعلم .
٣ . الخطط التحضيرية للتعلّم .
٤ . المراحل العامة للتدريس الصفي خلال الحصة .
٥ . أنواع الحوافز/المعززات المستخدمة في التعلّم : مباشرة معاقبة، أو غير مباشرة مكافئة، نفسية أو مادية أو رمزية . .
٦ . الأحكام العامة المعمول بها في حفظ نظام الفصل .
٧ . مجلس إدارة الفصل وما يتبعه من لجان فرعية إدارية وتربوية .
٨ . اجتماعات الفصل من حيث أنواعها ودرجة تكراريتها وأهدافها .
٩ . السجلات والملفات المستخدمة في تدوين وحفظ بيانات التعلم .
١٠ . تحضير وإدارة اختبارات التعلم وكيفيات تصحيحها وتحليل وتفسير نتائجها، ثم المبادىء والاجراءات والمظاهر الموظفة للاستفادة منها في توجيه التعلم .

و . وسائل الاعلام/الاتصال المدرسية .

تضم هذه الوسائل التي يمكن لمختص المسح اعتبارها في البيئة المدرسية الانواع التالية :

١ . الاذاعة المدرسية .
٢ . الدائرة التليفزيونية المغلقة (إن وجدت) .
٣ . وسائل المراسلات المدرسية من الادارة للمعلمين والعاملين والتلاميذ وبالعكس .
٤ . اللوحات الاعلانية المدرسية .

٥ . الدائرة التليفزيونية المفتوحة - الإرسال العام.
٦ . الوسائل اللفظية المباشرة.

ز . مصادر/مراكز التعلم:

إن مصادر / مراكز التعلم هي تسهيلات تربوية متخصصة بمنهج معين، أو عامة تهم المناهج المدرسية بشكل عام. تحتوي هذه التسهيلات عادة على مواد ووسائل متنوعة لتعلم التلاميذ. كما تضم في ثناياها في الغالب قاعات ومقصورات مناسبة لخبراتهم وأنشطتهم المنهجية الفردية أو الجماعية المحددة كالمجموعات الصغيرة.

وعندما يقوم المختص بمسح مصادر/مراكز التعلم، فبالإمكان التركيز على ما يلي:

١ . أنواع مصادر/مراكز التعلم - مركز عام أو خاص بمادة منهجية محددة كالتاريخ أو الاحياء/العلوم أو غيرها.
٢ . المستفيدون من مصادر/مراكز التعلم: تلاميذ عاديون أو متفوقون أو متدنو التحصيل أو معوقون.
٣ . التركيز التربوي لخبرات وأنشطة مصادر/مراكز التعلّم: إدراكية خاصة بالتذكر، أو الفهم أو التطبيق أو التحليل/التفسير أو التقييم، أو المهارات العاطفية والاجتماعية أو الحركية.
٤ . أنواع المواد والوسائل التربوية المكوّنة لمصادر/مراكز التعلم: بصرية أو سمعية أو آلية أو ثابتة غير آلية، أو حقيقية بيئية أو مركبة.
٥ . نظام استعمال مصادر/مراكز التعلم من التلاميذ: الجداول والمواعيد الزمنية وقواعد الاستعمال داخل المراكز وخارجها.
٦ . القوى العاملة التربوية والادارية لمصادر/مراكز التعلم.
٧ . التسهيلات المكونة لمصادر/مراكز التعلم.
٨ . الأساليب التدريسية وأساليب الاتصال السائدة.
٩ . أساليب الادارة والتنظيم للروتين والأنشطة اليومية.
١٠ . أساليب وأدوات التقييم المستخدمة في التعرف على فعاليتها.

ح . أنواع الأنشطة الإضافية المتوفرة :

يسود التربية المدرسية عادة أنواع مختلفة من الأنشطة الاضافية، بعضها ترفيهي في طبيعته والآخر تربوي منهجي .

وبينما تركز الأنشطة الترفيهية في الغالب على توجيه وضبط حياة الشبيبة باستهلاك وقت الفراغ لديها، فإن الأنشطة المنهجية تهدف عموماً الى إغناء التربية المنهجية وتعميقها لدى التلاميذ، أو تنمية الهوايات أو الاهتمامات الفردية المرتبطة بتعلم المنهج .

يركز المختص عند مسحه لأنواع الأنشطة الاضافية المدرسية على ما يلي :

١ . نوع الأنشطة الاضافية المتوفرة مدرسياً .
٢ . أهداف الأنشطة الاضافية المتوفرة .
٣ . درجة تكراريتها يومياً أو أسبوعياً أو شهرياً .
٤ . التسهيلات المدرسية المتوفرة لها .
٥ . أنواع التلاميذ المشتركين عادة بها .
٦ . القوى البشرية المدرسية المشتركة عادة بتنفيذها .
٧ . تركيزها السلوكي - تربوي أو إداري أو هوايات خاصة بالتلاميذ .
٨ . المواد والوسائل والأجهزة التعليمية المستخدمة في تنفيذها .
٩ . أساليب التدريس والتوجيه المستخدمة في تنفيذها .
١٠ . أساليب التقييم ومجالاتها وأدواتها المستخدمة في تحديد مردودها .

ط . المواد والوسائل التعليمية :

تعتبر المواد والوسائل التعليمية من العوامل الهامة للتربية المنهجية والأساسية التي يلتفت اليها المختصون عادة عند بنائهم للمنهج وتنفيذها في التربية المدرسية .

يأخذ المختص في الاعتبار عند مسحه للمواد والوسائل التعليمية الجوانب التالية(٩) :

١ . أنواعها - مرئية، سمعية، سمعية/مرئية. ثابتة غير آلية، ثابتة آلية، بيئية حقيقية، أو مركبة .

٢ . أنواع المحتوى الذي تجسده .
٣ . ارتباطها بالمنهج .
٤ . ملاءمتها اللغوية والادراكية للتلاميذ .
٥ . جودة خصائصها الفنية من تصميم وصناعة وجدة ووضوح وصوت ومقروئية ولون .
٦ . أعدادها المتوفرة في المدارس المعنية .

ي . العبء/الجدول التدريسي الأسبوعي :

يجسد العبء التدريسي الأسبوعي عند سوء أو عدم موضوعية تخطيطه واستعماله عبئاً لا يُحتمل نفسياً وعملياً على الجهات المعنية بتدريس المنهج والمساعدة في تنفيذه، الأمر الذي يستلزم من مراكز السلطة الإدارية المسؤولة دائماً وعياً وموضوعية كاملة عند تناولها لهذه الظاهرة .

يعالج المختص عند مسحه للعبء/الجدول التدريسي الأسبوعي لمنفذي المنهج مدرسياً كالمعلمين والمختصين الفنيين بالمواد والوسائل والتسهيلات التربوية ، الجوانب التالية :

١ . عدد ساعات العمل اليومية/الأسبوعية الرسمية بالمدرسة .
٢ . عدد الساعات/الحصص التي يشغلها المعلم والمختص .
٣ . تركيز العبء التدريسي : تربوي ، إداري ، متنوع ، آخر .
٤ . الطول الزمني لفترة العمل الواحدة كالحصة أو المحاضرة او الدوام اليومي ، كما هو الحال مع المكتبة المدرسية او الاشراف النفسي / الاجتماعي .
٥ . توزيع العبء التدريسي على أيام العمل الأسبوعية .
٦ . موقع ساعات العمل اليومية من اليوم - أوله ، وسطه ، آخره ، أم أين تتكتل في مجمعها .
٧ . التخصص الرئيسي (والفرعي) للمعلم أو المختص .

ك . نسبة المعلمين لتلاميذ المنهج :

تعد نسبة المعلمين لتلاميذ المنهج من العوامل الهامة التي يتوجب الالتفات

اليها عند تنفيذه في التربية المدرسية. وعلى العموم، كلما قربت هـذه النسبة من واحد صحيح، كلما دلّ على تفريد التربية المنهجية، وبالتالي أمكن التغلب على صعوباتها التربوية والادارية والنفسية، لكون كل تلميذ في هـذه الحالـة يقابله معلم يهتم به ويرعى شؤونه وحاجاته المتنوعة (الأمر الذي يندر حدوثه بوجه عام في الأحوال العادية للتربية الرسمية بمختلف بقاعها).

ويتحكم في نسبـة المعلمين للتـلاميذ مـاهية المنهـج ومتطلبـات تعلّمه: ففي المناهج الفردية تكون النسبة عالية، وفي مناهج المجموعات الصغيرة تنخفض قليلاً، أما في المناهج الجماعية فتتدنى هذه النسبة لتصل في حدها الى ١٪، أي يتوفر لكل مائة تلميذ معلم واحد مثلاً.

وفي كل الأحوال، يتوجب من مختص المسح أن ينـظر بالاضـافة الى النسبـة الملاحظة للمعلمين والتلاميذ، الى نسبة أخرى نظيرة ولكنها أكثر أهمية وحسماً للتربية المنهجية وهي نسبة المعلمين المؤهلين لتدريس المنهج للتلاميذ المعنيين بـذلك. لأنه لو تـوفر في الأحـوال المتطرفـة معلم واحد مؤهـل فعلاً بهـذا الخصوص لمائة تلميذ، يكون أفضل تربوياً وأكثر انتـاجية من تـوفر عشرين معلم أو أكثر أكفاء لنفس العدد من التلاميذ.

الباب الثاني : مهارات تنموية :

الفصل السادس : التغذية الراجعة بأسلوب تحليل التفاعل اللفظي :

يلاحظ ان تقويم التدريس يختلف تبعا لاتجاهات المقوم ، وتكاد تنحصر وجهات النظر من حيث تقويم التدريس فيما يأتي

١ـ اعتبار نتائج التعليم مؤشرا يدل على كفاءة المدرس ، فإذا كان تحصيل التلاميذ طيبا، فإن ذلك يدل على جودة عملية التدريس وكفاءة المدرسين ، وتحتل الاختبارات التحصيلية مركز الصدارة كأدوات للتقويم ، عند أصحاب هذا الاتجاه .

ومن عيوب هذا الإتجاه أنه يعتبر تحصيل التلاميذ مؤشرا صادقا لكفاءة المدرس في حين تحصيل التلاميذ يتأثر بعوامل أخرى غير المدرس، كالوسط الاجتماعي ، والثقافي الذي يعيش فيه التلميذ ، واتجاهات الوالدين وخصائص التلميذ نفسه : مدى ذكائه ، وإحساسه بذاته ، ولابد من حساب دقيق لاثر كل عامل على حدة ، حتى يمكن الوقوف على الوزن الحقيقي لدور المدرس في تحصيل التلميذ ، ومن ثم نقد يكون من الخطأ أن نقوم التدريس بمدى تحصيل التلاميذ فقط .

٢ـ اعتبار خصائص المدرس معيارا للكفاءة التدريسية ، سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية ، ومن ثم تمثل المقدرة

التربوى بالبحث عن تلك الصفات أو الخصائص التى ينبغى أن تتوافر فى المدرس؛ حتى يكون تدريسه تدريسا جيدا .

فاعتقد بعضهم أن المظهر الخارجى، والذكاء، وتقدير النجاح فى مادة التخصص ، والمستوى الاجتماعى ، ودرجة ترنيم الصوت وغيرها من خصائص التدريس هى التى تجعل تدريسه جيدا ، ومن ثم ظهرت قوائم ضبط كثيرة مليئة بهذه الصفات ، واستخدمت كبطاقات للملاحظة وما زال بعضها يستخدم إلى الآن .

ومن عيوب هذا الاتجاه فى تقويم التدريس أنه لا يقف على عمق وتعقد العملية التدريسية ، كما إن أدواته غير موضوعية مما يجعله المقوم هو مجرد انطباعات وتفسيرات لمواقف قبل أن تتم ملاحظتها ، وإدراكه لدلالتها، كما إن عدد المتغيرات وترتيبها ووزن كل منها يختلف من مقوم إلى آخر، مما ينفى عن الأداة صفتى الموضوعية والثبات .

٣- اعتبار مدى التفاعل اللفظى بين المدرس والتلاميذ مؤشرا صادقا لمدى كفاءة التدريس : استقراء لهذا الاتجاه يبدو لنا أنه اتجاه موضوعى ، وحبذا لو تم تطبيقه فى مصر ، إذ أنه يمكنه أن يقضى على كثير من سلبيات التعليم المتعلقة باستراتيجيات التدريس بصفة خاصة

حيث أن تقويم التدريس فى أغلب مدارسنا حتى اليوم ما يزال معتمداً على التقارير غير العلمية . الارتجالية ، وينبغى ألا يحجبنا عن الشروع فى تطبيقه أنه لا يتعلق بتقويم المادة التى يقدمها المدرس للتلاميذ ، فلعل هذا هو دور الاختبارات التحصيلية الموضوعية الموضوعة بمواصفات علمية لتحدد مدى التمكن جنباً إلى جنب بالمقارنة مع تقويم التدريس بالتفاعل اللفظى كطريقة موضوعية .

وفيما يلى عرض موجز لذلك الاتجاه الحديث فى تحديد مدى كفاءة المدرس باستخدام أسلوب تحليل التفاعل اللفظى.

فما التفاعل اللفظى ؟ وكيف يمكن أن تحدد مدى كفاءة أى مدرس كماً وكيفاً ؟ وإلى أى مدى يمكن أن يتطور باستخدام هذا الأسلوب العلمى ؟ ذلك ما سنحاول أن نجيب عنه بإيجاز من خلال التعريف بالتفاعل اللفظى ، وكيفية تحليله .

مفهوم التفاعل اللفظى ، وكيفية تحليله :

- التفاعل اللفظى هو نظام يحاول توجيه وتعديل السلوك بالتغذية الراجعة ، وقد أثبتت بعض الدراسات العلمية أهميته فى هذا المجال .

ويمكن تحديد ماهية التفاعل اللفظي، وكيفية تحليله في خطوات هي :

الوصف والتصنيف ، والرصد والإحصاء ، والتفسير .

١ـ الوصف والتصنيف :

يقوم التفاعل اللفظي كنظام للتغذية الراجعة على تقسيم الكلام إلى قسمين رئيسيين هما : الكلام المباشر ، والكلام غير المباشر .

فيكون الكلام مباشراً ، إذا منح الحد الأدنى من الاستجابة ، ويكون الكلام غير مباشر إذا منح الحد الأعلى من الاستجابة ، ويتضمن السلوك الكلي أو التفاعل الكلي تبعا لنظام " فلاندرز Ned.A.Flanders الأقسام الآتية : ـ

أ ـ كلام المدرس .   ب ـ كلام الطالب .

ج ـ الصمت أو الاضطراب .   ويمكن توضيح الأقسام السابقة في الشكل رقم (٥).

ونظرا لانه قد توجد بعض المشكلات التي تكتنف عملية تصنيف الحديث بين المدرس والتلميذ في تدريس بعض موضوعات التعبير الشفوي ، فقد وضع عدد من الأحكام والقواعد الأساسية التي تنظم هذا التصنيف .

السلوك اللفظي		محددات السلوك اللفظي
كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر	١ـ تقبل المشاعر* : يشمل هذا القسم عدم مقاطعة التلميذ في [illegible] وعدم التهديد .
		٢ـ الثناء والتشجيع* : يشمل كلمات أو عبارات تدل على الثناء مثل : جيد ، حسن ، صحيح ، ممتاز ، أو تدل على التشجيع مثل : أكمل ، تابع ما تقول ، أعجبني ما قمت به من عمل ، إيماءات أو همهمة تؤدي الى استرسال التلميذ في الحديث .
		٣ـ تقبل الأفكار* : يشمل هذا القسم تقبل المدرس لأفكار التلميذ بتوضيح أو بتلخيص ما فهم من كلام التلميذ .
		٤ـ توجيه الأسئلة : يشمل هذا القسم الأسئلة التي يوجهها المدرس الى التلميذ بهدف أن يجيب عنها ، ولا تحتسب الأسئلة الأمرية والانتقادية
	كلام المدرس المباشر	٥ـ الشرح والتلقين : يشمل هذا القسم تقديم المعلومات أو الحقائق أو الآراء التي تعبر عن فكرة خاصة من المدرس .
		٦ـ اعطاء التوجيهات* : يشمل توجيهات ، أو أوامر ، أو تعليمات يتوقع أن يطيعها التلميذ ، أو يذعن لها .
		٧ـ النقد وتبريرات السلطة* : يشمل هذا القسم كلمات أو عبارات يقصد بها تحويل سلوك التلميذ من سلوك غير مقبول أو تقرير الأسباب التي من أجلها يفعل المدرس ما يفعل .
	كلام التلميذ	٨ـ الاستجابة للمدرس* : يشمل هذا القسم كل ما يصدر عن التلميذ ويحدد ويحصر أنه نتيجة لطلب المدرس أو نتيجة لسؤال وجهه المدرس الى التلميذ .
		٩ـ تحدث التلميذ بمبادرة منه* : يشمل هذا القسم حديث التلميذ بمبادرة منه بدون أن يطلب منه المدرس ذلك ، أي حديث بدون أن يكون نتيجة لتوجيه أو سؤال من المدرس .
السكوت	سكون	١٠ـ الصمت والاضطراب* : يشمل هذا القسم فترات التداخل أو الاضطراب في [illegible] اللفظي مثل تداخل كلام التلميذ في كلام المدرس بحيث لا يمكن التمييز بينهما ، ويشمل هذا القسم أيضا لحظات الصمت التام .

* لا تتضمن هذه الأرقام أي تيارية ولكن رقم منها يدل على النوع فقط ، [illegible] بعض من محددات [illegible] ، وكتابة هذه الأرقام خلال الملاحظة [illegible] تمييز مجموعة [illegible] [illegible] بعد الكلام عنها

أ ـ إذا حدث لبس فى انتماء عبارة ما بين قسمين أو أكثر فاختر دائمـا القسم الأبعد رقما من القسم (٥) باستثناء حالة واحدة وهى أنـه عند ما يكون القسم (١٠) طرفا أو واحدا من القسمين اللذين حدث اللبس بينهما ، فلا تختر أبدا القسم (١٠) ما دام هناك اختيار آخر ، والسبب فى ذلك هو أنه كلما ابتعدت عن المركز ـ والمتمثل فى القسم (٥) ـ أصبح حدوث التكرار أقل .

فمثلا اذا حدث لبس فى تصنيف عبارة بين القسمين (٢) ، (٣) فينبغى اختيار قسم (٢) ، أما اذا حدث اللبس بين القسم (٥) والقسم (٧) فينبغى اختيار القسم (٧) .

ب ـ يسجل رقم قسم واحد لكل فترة زمنية محددة ، ومدتها ثلاث ثوان الا إذا غير المدرس القسم خلال الفترة المذكورة وإذا انتقل المدرس من قسم إلى آخر أو حدث أكثر من قسم واحد خلال مدة ثلاث ثوان فعندئذ يجب تسجيل كل الأقسام المستعملة فى تلك الفترات المحددة .

جـ ـ عند ما يكرر المدرس فكرة التلميذ ، فتسجل ضمن القسم (٣) قبول الأفكار

د ـ إذا حدثت كلمات مثل نعم ، طيب ، ممتاز ، آه ..... الخ بين

تكرارات قسم (١) فتسجل ضمن قسم (٢) التشجيع، وتعتبر هذه الكلمات بمثابة تشجيع للطالب، وإيذانا بالاستمرار في الحديث، لذا تصنف في قسم (٢) التشجيع.

٢- الرصد والاحصاء :

في ضوء أقسام التفاعل اللفظي وقواعده السابق بيانها، يتم رصد وإحصاء جميع الجمل والعبارات التي تكون منها التفاعل اللفظي لكلام المدرس والتلميذ وفقا **لإجراءات التفاعل اللفظي الآتية :**

أ - يفضل أن تسجل الحصة المدرسية على شريط من أشرطة "الكاسيت".

ب - يتم تصنيف جميع الجمل والعبارات التي تم تسجيلها على شريط كاسيت، وفقا لأقسام التفاعل اللفظي، على أن تكتب هذه الأرقام بشكل متسلسل وعامودي، ويوضح المثال الآتي كيفية تصنيف بعض الجمل والعبارات في مجال التدريس، فإذا قال المدرس "رجاء يا طلاب افتحوا كتبكم على الصفحة الخامسة" فتصنف هذه العبارة في قسم (٦) إعطاء التوجيهات، ثم يتبعها قسم (١٠) وهو الصمت أو الاضطراب أثناء محاولة الطلاب البحث عن الصفحة الخامسة، فإذا قال المدرس، يا محمد تحسن

نحن الآن فى انتظارك لم لا تفتح كتابك على الصفحة الخامسة ؟

فتصنف هذه العبارة فى قسم (٧) "الانتقادات" وقسم (٦) " إعطاء التوجيهات" فاذا قال المدرس " أعرف الآن بأن بعضنا كانت لديه بعض الصعوبات والقلق حول دراسة هذا الفصل أمس ، وأعتقد بأننا سنجدها اليوم أكثر إثارة ومتعة ، فتصنف هذه العبارة بكتابة اثنين من قسم (١) "تقبل المشاعر" فإذا قال المدرس " هل يتذكر أحد منكم الآن الذى ناقشناه أمس ؟ ، فيكتب المصنف قسم (٤) " طرح الأسئلة" ، فإذا أجاب طالب بقوله :

فكرت فى هذا الموضوع ، ويبدو لى أن السبب وراء مشكلة عدم معرفتنا لواقع بعض شعوب العالم هو أنه ليس لدينا الفرصة الحقيقية لتعلم وفهم طريقة الناس الذين يعيشون هناك ، فتصنف هذه العبارة بكتابة ثلاثة فى قسم (٩) " تحدث الطالب بمبادرة " ، فإذا رد المدرس على الطالب بقوله " جيد يا محمد ، أنا مسرور من اقتراحك هذا ، والآن دعنى أرى إن كنت فاهما لتفكيرك اقترحت بأنه لو عرفنا طبيعة الناس فى العالم بصورة أحسن ، لأمكننا التعامل معهم اليوم بطريقة أفضل " فتصنف هذه العبارة بالتسلسل

الاتى :قسم (٢) " التشجيع " ثم اثنان فى قسم (٣) " تقبل الافكار " .

ويجب أن تكتب السلسلة العددية للمثال السابق بشكل متسلسل وعامودى على النحو المبين فى الشكل الآتى ، ويتبين منه أن كل زوج من الأرقام متداخل مع الزوج الذى قبله .

شكل رقم (٦) كتابة السلسلة العددية

الزوج	الرقم
الزوج الأول	١٠
الزوج الأول / الزوج الثانى	٦
الزوج الثانى / الزوج الثالث	١٠
الزوج الثالث / الزوج الرابع	٧
الزوج الرابع / الزوج الخامس	٦
الزوج الخامس / الزوج السادس	١
الزوج السادس / الزوج السابع	١
الزوج السابع / الزوج الثامن	٤
الزوج الثامن	٩
	٩
	٩
	٢
	٣
	٣
	١٠

وكل رقم يستعمل مرتين ماعدا الرقم الاول والاخير سجل رقم (١٠) فى بداية ونهاية السلسلة العددية وذلك مبين على فرضية مفادها هو أن كل تسجيل يبدأ وينتهى بالصمت .

جـ - تفرغ السلسلة العددية فى جدول مؤلف من عشرة أعمدة ، وعشرة صفوف ، وهذا يسمى بالمصفوفة على النحو المبين فى الجدول رقم (٥) الاتى :

ولتحديد خلية ما فى الجدول ، ينبغى الرجوع إلى الأرقام المجدولة على شكل أزواج ، فيشير الرقم الأول من الزوج الى الصف ، ويشير الرقم الثانى ...

الزوج إلى العمود ، ولذلك يمكن تسجيل الزوج الأول (١٠ـ٦) بوضع شرطة واحدة في الخلية التي يلتقي فيها صف (١٠) مع عمود (٦) في الجدول ، ويمكن تسجيل الزوج الثاني (٦ـ١٠) بوضع شرطة واحدة في الخلية التي يلتقي فيها صف (٦) مع عمود (١٠) وهكذا .

تفريغ السلسلة العددية في معاونة التفاعل اللفظي

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١	/			/							٢
٢			/								١
٣			/							/	٢
٤									/		١
٥											٠
٦	/									/	٢
٧						/					١
٨											٠
٩		/							//		٣
١٠						/	[illegible]				٢
مج	[illegible]	١	٢	١	٠	٢	١	٠	٣	٢	١٤
%											

... ويجب التأكد من دقة جدولة المصفوفة ، حيث إن عدد حدود المصفوفة الأصلية من الأرقام أكثر برقم واحد من العدد الإجمالي للشرطات في الجدول ، (عدد الحدود — ١) ، ويعني (ن — ١) ففي المثال السابق حصلنا على (١٥) خمسة عشر رقما من تسجيل الجمل والعبارات الأصلية ، وكان العدد الإجمالي للشرطات في المصفوفة هو (١٤) أربع عشرة شرطة على النحو المبين فيما سبق .

٣ — التفسير :

بناء على ما تحتويه المصفوفة من أرقام يمكن تفسير كم وكيف الجمل والعبارات التي استعملت في التدريس من خلال ما يأتي :

أ — يمكن تحديد أسلوب المدرس المستخدم في التدريس سواء أكان مباشرا أو غير مباشر من المعادلة :

نسبة الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر =

$$\frac{\text{مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١ — ٤)}}{\text{مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١ — ٧)}}$$

ب — يمكن تحديد مدى تركيز المدرس على تحفيز أو تقييد حرية التلميذ في أثناء التدريس بإيجاد النسبة المعدلة . Revised I/D Ratio

وهى = مجموع التكرارات الكلية للأقسام ١ ، ٢ ، ٣ ÷ مجموع التكرارات الكلية للأقسام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧

ج - يمكن [illegible] نسبة كلام التلاميذ إلى كلام المدرس ، وهى :

مجموع التكرارات الكلية للقسمين (٨ ، ٩) ÷ مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١ ـ ٧)

د ـ يمكن تحديد مدى استجابة التلميذ للمدرس بفحص الصفين (٨ و ٩ وتقاطعهما مع الأعمدة من (١ ـ ٧) ، وفى ضوء ذلك يمكن تحديد كمّ وكيف كل جانب من جوانب التفاعل اللفظى .

الفصل السابع :

المهارات الواجب تنميتها فى اللغة العربية أو فى أحد فروعها

مقدمة :

لا زال كثير من معلمى القراءة فى المدرسة الابتدائية يعتبرون أن الهدف الأساسى من تعليم القراءة هو: تنمية المهارات الضرورية لاستخدامها فى فنون اللغة الأخرى. وفى الواقع، ليس هذا هو الهدف الأساسى من تعليم القراءة، لأننا لا نُعلِّم التلاميذ القراءة؛ لأنها تُزوِّد الفنون اللغوية بالقوة والأصالة، بل إن هناك أهدافًا أخرى لتعليم القراءة، من أهمها ما ورد فى كتاب «تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية» على النحو التالى:

* نمو المهارات الأساسية للقراءة، مثل :

١ – التعرف على الكلمات.

٢ – التأكد من معانى الكلمات.

٣ – فهم وتفسير المواد المقروءة.

٤ – إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.

٥ – القراءة فى صمت، بما يحقق الاقتصاد فى الجهد والوقت.

٦ – القراءة جهرًا فى صحة وسلامة.

٧ – استخدام الكتب ومصادر المعلومات الأخرى استخدامًا جيدًا.

* تهيئة الفرصة للتلميذ، كى يكتسب خبرات غنية من خلال الاستمرار فى القراءة. ولا شك أن المدرسة الابتدائية – عن طريق القراءة – تستطيع تزويد التلميذ بالكثير من الخبرات المتدرجة والمرتبطة بحياته.

* الاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها بشغف من جانب التلميذ، ويتمثل ذلك فى الاختيار الجيد للمواد التى يمكن أن يقرأها التلميذ.

* تنمية الميول القرائية لدى التلميذ: حيث تُعتبر الميول القرائية من أهم العوامل فى تقدم التلميذ فى القراءة، وفى اكتساب مهاراتها.. ويفيد التعرف على ميول التلاميذ القرائية فى تنمية المهارات القرائية لديهم.

* اكتساب التلميذ حصيلة لغوية نامية من: المفردات، والتراكيب، والعبارات، والأساليب، والمعانى، والأفكار.

* تدريب التلميذ على أن يستفيد بما قرأه فى حياته الدراسية، ثم حياته العملية، وفى أموره الخاصة.

وينبغى على المعلم أن يتذكر دائمًا أن أهداف القراءة تتركز حول تنمية شخصية التلميذ فى أطوار حياته المختلفة، بهدف توسيع دائرة معارفه، وإثراء خبراته، وتنشيط خياله، وتنمية ذوقه، وإثراء مفرداته اللغوية، كما تهدف القراءة إلى أن تجعل التلميذ أكثر فهمًا لنفسه وللآخرين.. ولا يستطيع التلميذ أن يصل إلى هذه الغايات، إذا لم يكن واضحًا فى ذهن المعلم أن هناك هدفين أساسيين:

الهدف الأول:

أن يغرس المعلم فى نفس التلميذ الرغبة المستمرة فى القراءة المفيدة.

الهدف الثانى:

أن يعمل المعلم على تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات التى تجعله قارئًا جيدًا.

وكثير من معلمى القراءة لا يدركون أهمية هذين الهدفين، لذا.. فإنهم لا يركزون على ترغيب التلميذ، أو إثارة اهتمامه نحو القراءة، ويكاد ينحصر

نشاط المعلمين فى تعليم القراءة فى: ضبط الحروف، والتلقين. والتركيز على القراءة الجهرية. وهذه أمور تجعل التلميذ غير متحمس للقراءات المفيدة. ومن هنا يتبغى على المعلم إيجاد نوع من الاتجاه عند التلميذ نحو تحديد هدف من قراءاته. فمن المهم للتلميذ أن يسأل نفسه عندما يقرأ: لماذا أقرأ هذا الموضوع؟ وما الفائدة من وراء قراءته؟ والإجابة عن هذا السؤال تحدد الهدف الذى يريده التلميذ من قراءاته.

إن نمو المهارات الأساسية فى القراءة يجب أن يكون نموًا صحيحًا وحقيقيًا، وليس من المهم أن يكون هذا النمو سريعا، لأن السرعة فى النمو ليست دليلاً على النجاح فى تعليم القراءة. وربما كانت السرعة - التى يسعى إليه كثير من المعلمين - عائقًا أمام التلميذ يَحُول بينه وبين تعلُّم القراءة. وكثيرًا ما نجد أن التلميذ الذى يبدأ فى تعلم القراءة، غير معتمد على أصول صحيحة، لا يستطيع أن يكون قارئًا جيدًا فى المستقبل، وفى هذه الحالة يحتاج هذا التلميذ إلى عناية كبيرة لإصلاح المهارات الخاطئة التى اكتسبها أثناء تعلّمه القراءة، وإلى مساعدته بحكمة ولباقة، حتى يرغب فى القراءة ويميل إليها ويصبح شغوفًا بها.

وهناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها التلميذ، حتى يكتسب المهارات الأساسية فى القراءة، ويصبح قارئًا جيدًا، ومن هذه الأهداف ما يلى:

١ - القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معان.

٢ - القدرة على القراءة مع الفهم.

٣ - القدرة على تمييز أشكال الكلمات، ومعرفة عدد مقاطعها.

٤ - القدرة على ربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها.

٥ - القدرة على تحليل الكلمة إلى مقاطع وأصوات.

٦ - القدرة على جمع الكلمات وتسلسلها، لكى تكون وحدة فكرية.

٧- القدرة على إدراك العادات القرائية التى تمكّنه من قراءة نماذج ذات موضوعات متنوعة.

واكتساب التلميذ للمهارات الأساسية للقراءة، يمهد له السبيل لكى يستوعب ما يقرأ، ويفهم ما يقرأ فهمًا سليمًا، يكون له الأثر الإيجابى فى تنمية شخصيته وصقلها؛ لأنه يقرأ ويدرك ما يقرأ، ويصل - من خلال قراءاته السليمة - إلى الأفكار التى يريد الكاتب أن ينقلها إليه.

❑ ❑ ❑

مهارات القراءة

من خلال الأهداف المعرفية التى تتضمن قدرات ومهارات يجب أن يكتسبها التلميذ من تعلمه للقراءة فى المدرسة الابتدائية . . . من خلال هذه الأهداف المعرفية يستطيع التلميذ أن يكتسب عدة قدرات ، ومهارات . ويجدر بنا أن نشير أولاً إلى القدرات التى من أهمها ما يلى :

أولاً : قدرات القراءة :

١ ـ **القدرة على القراءة السريعة** : وأساسها اتساع المدى البصرى ، الذى يؤدى إلى إدراك مجموعة من الكلمات فى الوقفة الواحدة للعين ، وبالتالى إلى سرعة القراءة . ومما يساعد على اتساع المدى البصرى ، أن تكون الكلمات مألوفة لدى التلميذ ، لأن ذلك يساعد العين على تمييز قدر لابأس به من المادة المكتوبة فى وقفة واحدة دون أن تحدث حركات رجعية تسبب البطء فى القراءة . وهذا المدى البصرى يمكن زيادته لدى التلميذ ، بتدريبه على إدراك مجموعة من الكلمات . . تبدأ قليلة ، ثم تزداد بالتدريج .

٢ ـ **القدرة على القراءة الصامتة** : وأساسها تمييز المادة المكتوبة فى صمت ، لا يتخلله تحريك الشفتين ، أو النطق بالكلمات ، وقد أثبتت أبحاث عديدة فى هذا المجال ، وكذلك اختبارات القراءة الصامتة ، أن ضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن التلميذ يقرأ قراءة جهرية ، أو ينطق بالكلمات أثناء القراءة الصامتة .

٣ ـ **القدرة على فهم المادة المقروءة** : وتشتمل هذه القدرة على عدة قدرات ، ينبغى أن يكتسبها التلميذ ، وهى كالتالى :

أ - القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة: حتى يستطيع استيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة.

ب - القدرة على فهم معانى الكلمات: فكثيراً ما يكون ضعف التلميذ فى اللغة عاملاً من عوامل ضعفه فى القراءة؛ ومن ثمّ يكون عاملاً من عوامل فشله فى الاستفادة من الكتاب المدرسى؛ لأن الضعف فى اللغة، والعجز عن استعمال كلماتها، ونقص الثروة اللغوية.. كل ذلك يؤدى إلى ضعف القراءة، وعدم فهم المعانى التى تؤديها هذه الألفاظ وحدها، أو فى الجُمل التى تدخل فى تركيبها.

حـ - القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة: فمن أهم ما يساعد التلميذ على أن يستفيد مما يقرأ: تنمية قدرته على تنظيم المادة التى يقرأها، وترتيب عناصرها، والربط بينها، وإدراك العلاقة بين أجزائها، وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء منها.

د - القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة: وبخاصة إذا كانت المادة المقروءة مطلوب استظهارها، والوقوف على دقائقها. وينطبق هذا على كثير من محتويات الكتاب المدرسى الخاصة بتحصيل المعلومات.

٤ - القدرة على القراءة لحل المشكلات: ويقصد بالمشكلة: كل ما يقابل التلميذ من مواقف تحتاج إلى تفكير يوصله إلى معرفة أصولها، أو نتائجها، أو الوصول إلى حل لها، سواء أكانت تلك المواقف حسية، أم معنوية.. متصلة بحياته خارج المدرسة، أم داخلها.

٥ - القدرة على تذكر المادة المقروءة: وتتضمن هذه القدرة عناصر مهمة، منها: احتفاظ التلميذ فى ذاكرته بما يصادفه من مشكلات أو آراء أو موضوعات مرتبطة بالمناهج الدراسية، ومنها أيضًا قدرة التلميذ على إدراك العلاقة بين الآراء التى يقرأها، سواء أكانت فى كتاب واحد، أم فى أكثر من كتاب، ومنها كذلك قدرته على الاحتفاظ بالأفكار الأساسية فى موضوع ما، واستبعاد الأفكار التى لا تتصل به اتصالاً وثيقًا.

٦ - **القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات**: وتتمثل هذه القدرة فى القراءة الدقيقة، التى لا تكتفى بالنظرة العابرة، أو الإلمام بالفكرة الإجمالية، وهى ضرورية للتلميذ فى الحياة، حتى يستطيع تكوين رأى معين فى موضوع ما، أو إصدار حكم على مشكلة من المشاكل، أو تحقيق قول أو رأى أو فكرة، أو الوصول فى موضوع ما إلى رأى معين.

٧ - **القدرة على التصفح**: وتتضمن قدرة التلميذ على الإلمام السريع بنقاط الموضوع، وربط بعضها ببعض، وتذكّرها. وهذه القدرة تعتبر أساسية لدى التلميذ لاستخدامها فى المواقف التى تتطلب منه أن يستخرج من الكتاب أكبر قدر من المعلومات فى أقل وقت.

* * *

ثانياً: مهارات القراءة:

يستطيع التلميذ من الصف الأول الابتدائى حتى الصف الثالث الابتدائى، اكتساب مهارات القراءة فى سهولة ودون إرهاق، إذا كان مُهيأً من الناحية العقلية والناحية الجسمية.. وفيما يلى أهم المهارات التى يستطيع أن يكتسبها التلميذ خلال الثلاث سنوات الأولى من المدرسة الابتدائية:

١ - مهارات القراءة للسنة الأولى الابتدائية:

فى نهاية السنة الأولى الابتدائية، يجب أن تتكون لدى التلميذ المهارات التالية:

أ- الإلمام بجميع حروف الهجاء، وأشكالها.

ب- الربط بين الكلمة والصورة، والتعرف على الكلمات الجديدة بالصور.

حـ- التمييز الصوتى بين نطق الحروف، والتمييز البصرى بين أشكال الحروف.

د- أن يقرأ التلميذ من الكلمات التى يعرفها جُملاً مكونة من: كلمتين، أو ثلاث، أو أربع كلمات.

هـ- أن يعرف التلميذ الحركات القصيرة: (الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون).. والحركات الطويلة، (المد بالألف، والمد بالواو، والمد بالياء). وكذلك إخراج الحروف من مخارجها.

و- أن يعرف التلميذ قراءة الكتاب المقرر فى إتقان.

ى- أن يستطيع - حتى نهاية السنة الأولى الابتدائية - قراءة ما لا يقل عن ٣٠٠ (ثلاثمائة) كلمة من الكلمات التى فى محيطه، وبيئته، والتى تُعبِّر عن واقعه ومشاهداته.

٢ - مهارات القراءة للسنة الثانية الابتدائية :

فى نهاية السنة الثانية الابتدائية، يجب أن يكون لدى التلميذ المهارات التالية :

أ- أن يعرف التلميذ الحركات: الممدودة والمُشدَّدة والتنوين، واللاَّم الشمسية واللاَّم القمرية، والمفرد والمثنى والجمع، والتذكير والتأنيث.

ب- أن يستطيع التلميذ قراءة جُمل من الكلمات التى يتعلَّمها.

حـ- أن يعرف التلميذ قراءة الكتاب المقرر فى دقة وإتقان، وأن يكون متمكنًا من استخدام كلمات هذا الكتاب فى جُمل مفيدة.

د- أن يستطيع فهم معنى الكلمة التى يقرأها فى جُملتها.

هـ- أن يستطيع التحكّم فى قراءته الجهرية، بحيث يلتزم بعدم تكرار قراءة الكلمة أو الجملة، وعدم إضافة كلمة غير موجودة، وعدم حذف كلمة موجودة، وعدم إبدال كلمة بغيرها، وأن يكون سريعًا فى القراءة.

و- أن يستطيع قراءة بعض قصص الأطفال القصيرة ذات الأسلوب السهل المُبسَّط، وكذلك قراءة الكتب المصورة التى تناسب عمره وميوله.

ى- أن يستطيع - حتى نهاية السنة الثانية الابتدائية - قراءة قصة من قصص الأطفال فى حدود (٥٠٠) خمسمائة كلمة، أو تزيد قليلاً.

٣ - مهارات القراءة للسنة الثالثة الابتدائية :

فى نهاية السنة الثالثة الابتدائية، يجب أن تتكون لدى التلميذ المهارات التالية :

أ- أن يقرأ التلميذ جُملاً مكونة من ٦ أو ٧ كلمات، وأن يقرأ فقرة مكونة من عدد من الجُمل السهلة القصيرة دون تعثر.

ب- أن يتمكن من قراءة الكتاب المقرر بدقة واتقان، وأن يستعمل كلمات هذا الكتاب فى جُمل مفيدة.

حـ- أن يقرأ الجملة دفعة واحد، ويقرأ العنوان الرئيسى فى الصحف. وأن يفهم المعنى العام لما يقرأ.

د- أن يقرأ قطعة معلومات بسيطة، وأن يستطيع قراءة قصة فى حدود (٧٠٠) سبعمائة كلمة.

ن- أن يستطيع نطق التاء المفتوحة، والتاء المربوطة، وأن يستطيع أن يفرّق فى النطق بين التاء والهاء للغائب، وإلحاق تاء التأنيث بالفعل، وصيغ الأفعال فى المضارع والماضى والأمر، والأسماء الموصولة، والضمائر، وحروف الجر، وأسماء الإشارة، وأدوات الاستفهام.

هـ- أن يستطيع التلميذ التعبير عن الأفكار فى تسلسل وتتابع، بحيث يكون تلقائيًا فى التعبير.

و- أن يستطيع سرد قصة قصيرة أو حادثة، والتّعليق عليها، وإبداء الرأى فيها، إن استطاع ذلك.

ى- أن يستطيع الاشتراك مع جماعة فى حوار أو مناقشة بسيطة، وأن يستطيع التعبير عن أفكاره من خلال الحوار أو المناقشة فى حرّية.

ويشير الدكتور حسن عبد الشافى إلى أن مهارات القراءة - مثل بقية المهارات الفنية المختلفة - فى حاجة إلى الاستمرار، حتى يمكن الوصول إلى مستويات أفضل وأكثر تقدمًا.

لذالك.. فإن حثّ التلاميذ على القراءة يضمن تدعيم هذه المهارات، ويحقق - فى الوقت نفسه - أهداف الإرشاد والتّوجيه القرائى.

❑ ❑ ❑

ثالثًا : أساليب الفهم وتفسير المعانى

هناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها التلميذ فى المدرسة الابتدائية، حتى يصبح قارئًا جيدًا. ومن هذه الأهداف: القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معان، والقدرة على القراءة مع الفهم، واكتساب المهارة التى تؤهل التلميذ لقراءة نماذج متنوعة.

ومن أهم الصفات التى يجب أن يتحلّى بها التلميذ، ليصبح قارئًا جيدًا: أن تكون لديه القدرة والمهارة التى تُمكّنه من إدراك الكلمات وفهم معناها. كما أنه يجب أن يكون قادرًا على تمييز أشكال الكلمات، ومعرفة عدد مقاطعها، كل هذا لكى يستطيع قراءة ما يقع - لأول وهلة - تحت بصره من الكلمات الجديدة، وكذلك لكى يستطيع أن يربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها.

وينبغى على المعلم أن يعتنى عناية كبيرة بأساليب الفهم والاستيعاب، وتفسير معانى الكلمات، حيث ترتبط تلك الأساليب بمهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية (من الصف الأول، حتى الصف الرابع الابتدائى)، كما يجب على المعلم ألاّ يسمح للتلاميذ بقراءة الكلمات أو الجمل أو الفقرات دون فهم معناها. ولا شك أن فهم واستيعاب ما يُقرأ، يتوقف على فهم معانى الكلمات وتفسيرها. وأحيانًا فهم معانى الكلمات يستدعى تفسير بعض الجُمل، لأن الجملة المعقدة - من حيث التركيب - يصعب على التلاميذ فهمها، حتى لو عرفوا معنى كل كلمة فيها. وعلى المعلم - بعد تفسير الكلمات والجُمل - أن ينتقل إلى تفسير المعنى العام من الفقرة المقروءة؛ لأن التلميذ ولو فهم معانى

• الكلمات والجُمل، لا يستطيع أن يربط بين جميع هذه المعانى. وفيما يلى نورد أساليب الفهم، وتفسير المعانى:

أساليب الفهم، وتفسير المعانى

م	الأسلوب	الفهم وتفسير المعانى
١	بالمشاهدة	عرض الشىء نفسه، أو عرض صورته. مثل: الأسد المفترس، أو الحصان الأليف، أو الكرسى الذى نجلس عليه، أو الطبيب الذى يعالج المريض.
٢	بالمترادفات	كلمة تطابق كلمة أخرى فى المعنى، مثل السارق، واللص. النار، واللهب. الجريدة، والصحيفة. الشباك. والنافذة. الطفل، والوليد. الأسرة، والعائلة.
٣	بالأضداد	كلمة عكس كلمة أخرى فى المعنى، مثل الكريم × البخيل الأبيض × الأسود القريب × البعيد الذكى × الغبى البارد × الساخن
٤	بالتعريف	تحديد معنى الشىء بأوصافه، مثل: الشبل ابن الأسد. العش هو بيت الطائر. الفارس الذى يركب الحصان.

م	الأسلوب	الفهم وتفسير المعانى
٥	بالاشتقاق، وأصل الكلمة، أو مصدرها.	**الأرض**: كوكب نعيش عليه. **الخريف**: فصل من فصول السنة تتساقط فيه أوراق الشجر. **الجبان**: إنسان غير شجاع، ويشعر بالخوف دائمًا. **القرد**: حيوان كثير الحركة، ويحب التقليد.

□ □ □

المهـــارة
اللام الشمسية ، واللام القمرية

يطلب المعلم من التلميذ أن يضيف «أل» إلى كل كلمة من الكلمات الآتية، ثم يقرأها، وبعد ذلك يقوم التلميذ بتحديدها: «شمسية»، أم «قمرية»، كما في النموذج الأول:

الكلمة	الكلمة بعد إضافة «أل»	قراءة الكلمة وتحديدها: شمسية	قراءة الكلمة وتحديدها: قمرية
ورق	الورق		✓
صقر	الصقر	✓	
ريشة			
سيارة			
بيت			
قرد			
سكين			
يد			
سبورة			
شمال			
مطر			
حليب			
قارب			
سباحة			
بساط			

هؤلاء - هاتان - هذا - هذان - هذه

يضع التلميذ أمام كل جملة من الجمل الآتية ما يناسبها من أسماء الإشارة :

....	جندى شجاع.
....	قطتان صغيرتان.
....	التلاميذ الأذكياء.
....	السيارتان مسرعتان.
....	سفينة كبيرة.
....	التلميذان مجتهدان.
....	السائق يقود السيارة.
....	دجاجة تبيض.
....	أطباء بالمستشفى.

* يستحدث المعلم جُمَلاً أخرى تشتمل على أسماء إشارة فى أولها، وجُمَلاً أخرى تشتمل على أسماء إشارة فى وسطها.

أين	لماذا	من	كيف	ماذا
كم	متى	بماذا	هل	ما

* يضع التلميذ أداة الاستفهام المناسبة أمام كل سؤال من الأسئلة الآتية :

.... تشرق الشمس ؟	صباحًا
.... يتصف الجندى ؟	بالشجاعة
.... قرأ الجريدة ؟	والدى
.... لون البرتقال ؟	أصفر
.... عدد التلاميذ فى الصف ؟	ثلاثون تلميذًا
.... يوجد منزلكم ؟	بجوار المدرسة
.... نذهب إلى المكتبة ؟	لنقرأ
.... حال والدك ؟	فى صحة جيدة
.... قال المعلم للتلاميذ ؟	أحسنتم
.... الهواء ضرورى للإنسان ؟	نعم

* الإجابات الموجودة داخل المستطيل على اليسار لمساعدة التلميذ على وضع أداة الاستفهام المناسبة أمام كل سؤال.

* يستحدث المعلم أسئلة أخرى ناقصة أدوات الاستفهام، ويحفز التلاميذ على وضع أسئلة على نسق الأسئلة السابقة.

مهارات التعبير :

يلاحظ أن طرق التدريس مهما اختلفت فإنها تكاد تشترك في مهارات أساسية لتنمية التعبير التحريري وهي مهارات فهم واستخدام المفاهيم المتضمنة في موضوعات التعبير ، ويمكن إجمال هذه المهارات فيما يلي :

١ - مهارة فهم الكلمة والتعرف علي معناها .
٢ - مهارة فهم الأفكار الرئيسية .
٣ - مهارة الربط .
٤ - مهارة الاستنتاج .
٥ - مهارة بناء الكلمات والأفكار .
٦ - مهارة تركيب الكلمات والأفكار .
٧ - مهارة توظيف الكلمات والأفكار .
٨ - مهارة القواعد التحويلية .
٩ - مهارة المقارنة .
١٠ - مهارة التفسير .
١١ - مهارة التقويم .

وفيما يلي عرض لمهارات فهم واستخدام المفاهيم المتضمنة في موضوعات التعبير لدي تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي،مع بيان المقصود بكل مهارة من المهارات،وأهدافها،وأنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية كل منها باستخدام الصور،وأنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس كل منها إفادة من الطرق السابقة في تنمية التعبير اللغوي .

أولا - مهارة فهم الكلمة والتعرف علي معناها :

يقصد بها قدرة تلاميذ عينة البحث علي معرفة بعض الرموز ، وإدراك المعاني التي توصلها في السياقات التي تظهر فيها في موضوعات التعبير المقررة عليهم .

١ - هدفها : تزويد التلاميذ بثروة من المفردات المنوعة عن طريق جمع المعاني المختلفة لبعض الكلمات التي تتضمنها موضوعات التعبير .

٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

أ - يكتب التلميذ الكلمة المناسبة من بين ثلاث كلمات أو أكثر لتدل علي مضمون الصورة ٠

ب - يكمل جملة معينة بكلمة مناسبة ليستقيم معني هذه الجملة المكتوبة تحت الصورة ٠

جـ - يكتب كلمة معناها جملة محددة مكتوبة تحت الصورة ٠

د - يكتب كلمة عكسها جملة محددة مكتوبة تحت الصورة ٠

هـ - يكتب مرادفات لمضمون الصورة في عدة كلمات ٠

و - يكتب عكس مضمون الصورة في كلمة واحدة ٠

ز - يكشف في المعجم أو القاموس عن معني كلمة محددة في جملة مكتوبة تحت الصورة ٠

حـ - يختار أنسب موقع لكلمة ما للتعبير عن معني جملة مكتوبة تحت الصورة ٠

٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه القدرة (١٥ ، د٠ت ، ٨٨)٠

أ - كتابة عكس معني كلمة أو جملة ٠

ب - كتابة مرادفات لكلمات أوجمل ٠

ثانيا - مهارة فهم الأفكار الرئيسية :

يقصد بها : قدرة افراد العينة علي تحديد الجمل الرئيسية المكونة لموضوعات التعبير المقررة عليهم ٠

وينظر اللغويون إلي أن معني الجملة هو عبارة عن مجموع معاني المفردات فيها،وعلي الكاتب أن يظهر المعاني التي في أجزائها بحيث يربط بينها خط منظم يميزها عن غيرها من الجمل ٠ (فالكلمات تتضمن معاني مختلفة وهذا يتطلب من الكاتب الفاهم لها أن يقرر المعني المناسب لها ، والذي

يساير المضمون العام ، كما أن خواص صفات الجملة اللغوية تخدم المعاني التي بها وتخدم عملية امتصاص المعني من الجملة ، وهذا ما يتناوله علم المعاني واللغويات الحديث . (-٧٠ ، ١٩٦٩ ، ٨٣).

وفيما يلي هدفها وأنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنميتها باستخدام الصور ـ والاختبارات التي تستعمل لقياسها :

١ ـ هدفها : تدريب التلاميذ علي تحديد الأفكار الرئيسية في موضوع التعبير.

٢ ـ أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور .:

أ ـ يخط التلميذ خطاً تحت جملة ما ، يعتبرها الفكرة الرئيسية في فقرة مكتوبة تحت الصورة .

ب ـ يختار جملة من بين عدة جمل ، لتعبر عن مضمون الصورة .

جـ ـ يكتب عنواناً مناسباً لمضمون الصورة .

د ـ يكتب في جملة مفيدة الأفكار الرئيسية المكونة لعنوان ما مكتوب تحت الصورة .

هـ ـ يكتب جملة مفيدة تكون ملخصا لفقرة مكتوبة أسفل الصورة .

و ـ يلخص موضوعاً مكتوباً تحت عدة صور في ثلاث أو أربع جمل مفيدة .

ز ـ يكتب فقرة أو عدة فقرات من تعبيره الخاص ليعبر عن مضمون صورة أو عدة صور .

٣ ـ انواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه القدرة :

أ ـ يخط التلميذ خطاً تحت الفكرة الرئيسية في فقرة ما .

ب ـ يختار جملة من بين عدة جمل،يعتبرها الفكرة الرئيسية لفقرة ما ، أو عدة فقرات .

جـ ـ يكتب جملة من تعبيره الخاص،يعتبرها فكرة رئيسية لفقرة ما أو عدة فقرات كتبت له .

د - يلخص موضوعاً بين يديه في ثلاث أو أربع جمل معبدة .

هـ - يكتب في ثلاث أو أربع جمل مفيدة الأفكار الرئيسية المكونة لموضوع ما بعد إعطائه العنوان فقط .

و - يكتب سؤالا تتضمن الفقرة الإجابة عنه .

ز - يعطي التلميذ فقرة تحتوي جملة واحدة ليس لها علاقة بموضوع الفقرة ، وتشوه المعني،وتعتبر نشازاً فيها،ويطالب التلميذ أن يجد هذه الجملة،ويشطب عليها ، بعد أن يحدد جملة أخري يعتبرها الفكرة الرئيسية للفقرة .

ثالثا - مهارة الربط : (١٥ ، د٠ت ، ٩٩) . (٣٩،١٩٥٦،١٦١ - ١٦٤)

يقصد بها : قدرة أفراد العينة علي تحديد وترتيب بعض الأفكار المتصلة في موضوعات التعبير المقررة عليهم .

١ - أهدافها :

أ - القدرة علي ملاحظة العلاقات بين الفقرات .

ب - القدرة علي ترتيب الأفكار .

جـ - القدرة علي عمل فهرس بالمراجع .

د - القدرة علي عمل خطة عامة لموضوع التعبير .

٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة :

أ - تدريبات تشتمل علي عدد من الكلمات ، يختار منها التلميذ الكلمة التي تكون أكثر شبها،أو أوثق صلة بصورة معينة،أو بمجموعة من الصور .

ب - تدريبات تشتمل علي عدد من العبارات،يختار منها التلميذ العبارة التي تكون أكثر شبهاً،أو أوثق صلة بصورة معينة أو بمجموعة من الصور .

جـ - تدريبات فحواها أن يملأ التلميذ فراغات في فقرة ما مكتوبة تحت الصورة .

د - تدريبات تشتمل علي عدد من الأسئلة،يختار التلميذ منها السؤال الذي يعتبر أحسن سؤال عن جواب معين تتضمنه الصورة .

هـ - تدريبات تشتمل علي اسماء عدد من الكتب،يعين التلميذ من بينها الكتب التي يرجح أنها تتضمن معلومات عن الصورة .

و - تدريبات تشتمل علي عدة جمل مكتوبة أسفل الصورة،ويرتب التلميذ تلك الجمل،لتكون فكرة متماسكة تعبر عنها الصورة .

ز - تدريبات تشتمل علي اسماء عدة مصادر،يختار التلميذ من بينها المصادر التي يرجح أنها تتضمن أكثر المعلومات الموثوق بها عن الصورة .

حـ - عمل تخطيط عام لمجموعة من الصور يحدد فيه العنوان ، والموضوعات الرئيسية،والعناوين الفرعية،والموضوعات الفرعية .

٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :

أ - يمكن أن تستعمل التدريبات السابقة لقياس هذه المهارة .

ب - يربط التلميذ بين جملتين بأداة ربط مناسبة .

جـ - يملأ الفراغات في فقرة معينة بكلمات مناسبة .

د - يوضح المقصود بمصطلح ما ، بإدخاله في جمل من تعبيره .

هـ - يضع كلمة في جملة من تعبيره،تؤدي معني مقارباً للكلمة نفسها في جملة معطاة له .

و - يختار أنسب موقع لكلمة معينة،ليشرح معني معيناً،بتحديده جملة من عدة جمل اختلف ترتيب الكلمة نفسها فيها .

ز - يعطي ثلاثة أو أربعة مصطلحات نحوية ، وعليه أن يصنف عدة جمل معطاة له ، ويضع خطاً تحت كلمة في كل جملة منها تبعاً لتلك المصطلحات النحوية .

حـ - يكتب تخطيطا عاماً لموضوع ما علي أن يحدد فيه العنوان والموضوعات الرئيسية والعناوين الفرعية ، والموضوعات الفرعية .

رابعاً - مهارة الاستنتاج :

يقصد بها : قدرة أفراد العينة علي استخلاص بعض النتائج من بعض المعارف المتضمنة في موضوعات التعبير المقررة عليهم .

١ - هدفها : تدريب التلاميذ علي استخلاص بعض النتائج من بعض المعارف المتضمنة في موضوع التعبير .

٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

أ - يختار التلميذ الاستنتاج المناسب لمضمون صورة أو عدة صور من عدة استنتاجات مكتوبة تحتها .

ب - يكتب جملة من تعبيره الخاص ،كاستنتاج لمضمون صورة أو عدة صور .

جـ - يستنتج معني كلمة محددة في جملة مكتوبة تحت صورة أو عدة صور.

د - يلخص عبارة أو فقرة مكتوبة تحت صورة أو عدة صور في جملة من تعبيره .

هـ - يكتب عنواناً لفقرة أو عدة فقرات مكتوبة تحت الصورة .

و - يحدد الخطأ والصواب من مجموعة استنتاجات مكتوبة تحت الصورة.

ز - يكمل استنتاجاً معيناً تحت الصورة .

حـ - يكتب عدة جمل من تعبيره الخاص كاستنتاجات لجملة مكتوبة تحت الصورة .

٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :

أ - يحدد التلميذ الخطأ والصواب من مجموعة استنتاجات لفقرة محددة

ب - يكمل استنتاجاً معينا يلي فقرة محددة .

جـ - يكتب ما استنتجه من فقرة محددة .

د - يختار استنتاجاً مناسباً من بعض استنتاجات وضعت أمام حقائق

محددة احتوت عليها فقرة أو عدة فقرات .

هـ — يستنتج معني كلمة محددة من جملة معينة .

و — يلخص جملة في كلمة .

ز — يكتب عدة جمل من تعبيره الخاص ،كاستنتاجات لجملة محددة ، في فقرة معينة .

ح — يكتب جملة واحدة من تعبيره الخاص ،كاستنتاج لعدة جمل محددة في عدة فقرات مترابطة .

خامساً — مهارة بناء الكلمات والأفكار :

يقصد بها : قدرة أفراد العينة علي إدراك بعض العلامات والعلاقات الداخلية النحوية والصرفية في كلمات وأفكار موضوعات التعبير المقررة عليهم . (٢٥ ، ١٩٨٣ ، ١٠٦) .

١ — هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي بناء الكلمات والأفكار المتضمنة في موضوع التعبير .

٢ — أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

أ — يكمل التلميذ جملة مكتوبة تحت الصورة بكلمة مناسبة بعد أن يضبطها بالشكل .

ب — يختار جملة من عدة جمل ، اختلف ضبط كلمة مكررة فيها لتناسب مضمون الصورة .

جـ — يحدد الجمل التبريرية والتفسيرية والمقتبسة في فقرة مكتوبة تحت الصورة .

د — يغير بناء جملة لتناسب مضمون الصورة .

هـ — يغير بناء فقرة لتناسب مضمون الصورة .

٣ — أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :

أ — يكمل التلميذ جملة محددة في فقرة معينة بعد أن يضبطها بالشكل.

ب — يختار جملة من عدة جمل ، اختلف ضبط كلمة مكررة فيها ، لتناسب مضمون فقرة ما .

جـ — يحدد الجمل التبريرية والتفسيرية والمقتبسة في فقرة معينة أو عدة فقرات .

د — يغير بناء جملة أو عبارة لتناسب مضمون فقرة معينة أو عدة فقرات .

هـ — يغير بناء فقرة أو عدة فقرات لتناسب عنواناً ما .

سادساً — مهارة تركيب الكلمات والأفكار :

يقصد بها : قدرة أفراد العينة علي تكوين الجمل البسيطة أو الجمل المركبة ، أو الجمل المعقدة في موضوعات التعبير المقررة عليهم .

١ — هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي تركيب الكلمات والأفكار في موضوع التعبير .

٢ — أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

أ — يكتب التلميذ مضمون الصورة في جملة أو جمل بسيطة .

ب — يكتب عكس مضمون الصورة في جملة أو جمل بسيطة .

جـ — يكتب مضمون الصورة في جملة أو جمل مركبة .

د — يكتب عكس مضمون الصورة في جملة أو جمل مركبة .

هـ — يكتب مضمون الصورة في جملة أو جمل معقدة .

و — يكتب عكس مضمون الصورة في جملة أو جمل معقدة .

ز — يكمل مرادف أو عكس مضمون الصورة؛ ليكون جملاً بسيطة أو مركبة أو معقدة .

٣ — أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :

أ — يعيد التلميذ كتابة فقرة في جملة بسيطة .

ب — يعيد كتابة فقرة في جملة مركبة

جـ — يعيد كتابة فقرة في جملة معقدة .

د — يكتب مرادف فقرة في جملة بسيطة .

هـ — يكتب مرادف فقرة في جملة مركبة .

و — يكتب مرادف فقرة في جملة معقدة .

ز — يكمل جملة ليكون جملة بسيطة .

ح — يكمل جملة ليكون جملة مركبة .

ط — يكمل جملة ليكون جملة معقدة .

سابعا — مهارة توظيف الكلمات والأفكار :

يقصد بها : قدرة أفراد العينة علي إدراك الوظائف التي تؤديها الكلمات والجمل في موضوعات التعبير المقررة عليهم من حيث كونها جملاً خبرية أو إنشائية .

١ — هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي تكوين جمل خبرية وإنشائية في موضوع التعبير .

٢ — أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

أ — يكتب التلميذ جملة خبرية مفيدة ، بترتيب كلمات مكتوبة تحت الصورة .

ب — يكتب جملة إنشائية مفيدة ، بترتيب كلمات مكتوبة تحت الصورة .

جـ — يكتب جملة خبرية مفيدة لتعبر عن مضمون الصورة .

د — يكتب جملة إنشائية مفيدة من تعبيره ، لتعبر عن مضمون الصورة .

٣ — أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :

أ - يكتب التلميذ جملة خبرية مفيدة بترتيب كلمات مكتوبة .
ب - يكتب جملة إنشائية مفيدة ، بترتيب كلمات مكتوبة .
جـ - يكتب جملة خبرية لتعبر عن مضمون فقرة مكتوبة أو عدة فقرات .
د - يكتب جملة إنشائية ؛ لتعبر عن مضمون فقرة مكتوبة أو عدة فقرات .

ثامناً - مهارة القواعد التحويلية :

يقصد بها : قدرة تلاميذ العينة علي تطبيق بعض العمليات التحويلية Transformations علي بعض الأفكار المتضمنة في موضوعات التعبير المقررة عليهم .

والعمليات التحويلية Transformations هي عمليات لا يتغير فيها المضمون عموماً ، بينما يتغير تركيب العناصر ويتعلق بترتيب العناصر وحذفها أو اضافتها أو استبدالها بعناصر أخري وهذه القواعد هي : (١٩ ، ١٩٨٢ ، ٩٨) ، (٢٥ ، ١٩٨٣ ، ١٧٨) .

- قاعدة الحذف Deletion وتعني حذف عنصر متكرر يمكن الاستغناء عنه ، وتسمي أيضا بقاعدة الاختصار Reduction
- قاعدة التوسع Expansion أو قاعدة الإضافة Addition وتعني إدخال عنصر جديد إلي عناصر التركيب اللغوي .
- قاعدة الاستبدال Substitution وتعني استبدال عنصر بعنصر آخر ، أي أن يحل محله .
- قاعدة إعادة الترتيب Permutation وتعني تغيير أو تبادل مواقع بعض الكلمات داخل الجملة .

١ - هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي تطبيق القواعد المذكورة علي بعض الأفكار المتضمنة في موضوع التعبير .

٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

أ - يختصر التلميذ فقرتين في جملة مفيدة لتعبر عن مضمون الصورة.

ب - يلخص مضمون الصورة في كلمة .

جـ - يختار جملة من بين عدة جمل لتضيف جديداً إلي معني تتضمنه صورة أو عدة صور .

د - يختار جملة من بين عدة جمل لتكون بدلاً من جملة مكتوبة تحت الصورة .

هـ - يعيد ترتيب عدة جمل لتناسب مضمون الصورة .

٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة:

أ - يلخص التلميذ فقرة في جملة، ليرادف معناها جملة مكتوبة .

ب - يكتب عنواناً لفقرة أو عدة فقرات مكتوبة .

جـ - يختار جملة من بين عدة جمل ، لتضيف جديداً إلي معني جملة أو فقرة مكتوبة .

د - يعيد ترتيب عدة كلمات أو جمل، لتعبر عن مضمون فقرة أو عدة فقرات جديدة

تاسعاً - مهارة المقارنة :

يقصد بها : قدرة أفراد العينة علي كتابة بعض أوجه الائتلاف والاختلاف بين الاشياء أو المواقف أو الأفكار المتضمنة في موضوعات التعبير المقرر عليهم .

١ - هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي كتابة أوجه الائتلاف والاختلاف بين الأشياء أو المواقف أو الأفكار المتضمنة في موضوع التعبير .

٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

أ - يكتب التلميذ الفروق بين جملتين مكتوبتين تحت صورة أو عدة صور .

ب ـ يكتب التلميذ أوجه الائتلاف والاختلاف بين شيئين أو موقفين أو فكرتين متضمنتين في صورة أو عدة صور ·

٣ ـ أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :

أ ـ يكمل التلميذ أوجه الائتلاف والاختلاف بين شيئين أو موقفين أو فكرتين ·

ب ـ يكتب التلميذ أوجه الائتلاف والاختلاف بين مضمون جملتين·

عاشرا ـ مهارة تفسير الكلمات و الأفكار :

يقصد بها : قدرة أفراد العينة علي إدراك الاسباب الحقيقية لبعض الظواهر والأحداث في موضوعات التعبير المقررة عليهم·

١ ـ هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي إدراك الأسباب الحقيقية لبعض الظواهر والأحداث في موضوع التعبير ·

٢ ـ أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

أ ـ يفسر التلميذ في جملة من تعبيره معني كلمة مكتوبة تحت الصورة·

ب ـ يكتب مخمنا الفروض الممكنة لوقوع حادث ما في صورة أو في عدة صور ·

جـ ـ يكتب مفسراً ما حدث قبل أو اثناء أو بعد وقوع حادث ما،تتضمنه صورة أو عدة صور ·

٣ ـ أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :

أ ـ يفسر التلميذ فيجملة من تعبيره معني كلمة محددة في جملة مكتوبة·

ب ـ يكتب مخمنا الفروض الممكنة لوقوع حادث ما،تتضمنة فقرة أو عدة فقرات ·

جـ ـ يكتب مفسراً ما حدث قبل أو اثناء أو بعد وقوع حادث ما،تتضمنه فقرة أو عدة فقرات ·

حادي عشر - مهارة التقويم :

(التقويم يعني عملية تخطيط وجمع المعلومات المهمة اللازمة للحكم على بدائل القرار) . (٥٦ ، ١٩٧٠ ، ٩) .

واذا كان التقويم يجمع بين جمع المعلومات واتخاذ القرار فإنه يحتاج إلي وصف المعلومات، وتحليلها، وتسجيلها، والحكم عليها، بمعني اختيار النتائج بعناية ، وتقرير التغذية الراجعة. (٥٧ ، ١٩٨٢ ، ٧) .

ويقصد بمهارة التقويم : قدرة تلاميذ العينة علي تخطيط وجمع المعلومات المهمة اللازمة للحكم بها علي بدائل بعض الأفكار المتضمنة في بعض موضوعات التعبير المقررة عليهم.

وفيما يلي هدفها، وأنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

١ - هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي تخطيط وجمع المعلومات المهمة اللازمة للحكم بها علي بدائل بعض الأفكار المتضمنة في موضوع التعبير.

٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

أ - يحدد التلميذ الخطأ والصواب في عدة جمل مكتوبة ، لتعبر عن مضمون الصورة .

ب - يكتب الخصائص السلبية والإيجابية لمفهوم تتضمنه صورة أو عدة صور.

جـ - يكتب مقترحاً علاجاً لمشكلة، تتضمنها صورة أو عدة صور.

د - يكتب جملاً تعبر عن آراء، تتضمنها صورة أو عدة صور .

هـ - يكتب جملاً تعبر عن حقائق، تتضمنها صورة أو عدة صورة .

٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة : .

أ - يحدد التلميذ الخطأ والصواب في عدة جمل في فقرة أو عدة فقرات .

ب — يكتب الخصائص السلبية والإيجابية لفكرة رئيسية تتضمنها فقرة أو عدة فقرات مكتوبة .

جـ — يكتب اقتراحاً لعلاج مشكلة رئيسية تتضمنها فقرة أو عدة فقرات مكتوبة .

د — يختار محدداً الجمل التي تعبر عن آراء ، والأخرى التي تعبر عن الحقائق ، وذلك من عدة جمل مكتوبة .

وجدير بالذكر أنه يمكن أن تتبع في هذا النوع من الاختبارات المذكورة لكل مهارة من المهارات السابقة وسائل متنوعة مثل :

أ — أسئلة الخطأ والصواب .

ب — تكملة الجمل .

جـ — اختيار الجواب الصحيح من بين عدة أجوبة مختلفة .

د — اختيار أحسن إجابة من بين عدة إجابات .

كما أن المهارات السابقة مهارات متكاملة ، متداخلة تداخلاً يكاد يكون تاماً . ويصعب الفصل بينها إلا بقصد التوضيح والدراسة .

بطاقة ملاحظة

المهارات اللغوية لمعلم اللغة العربية فى تدريس القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية .

أولاً - بيانات شخصية :

١ - اسم المعلم : (اختيارى)
٢ - تاريخ الميلاد :
٣ - الإدارة التعليمية :
٤ - المدرسة :
٥ - المؤهل وتاريخه :
٦ - الصف والفصل الذى تمت الملاحظة فيه :
٧ - تاريخ الملاحظة :   /   /

ثانياً – مجالات بطاقة الملاحظة ، ومفرداتها :

رقم	المجال ومفرداته	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
	١- مهارات القراءة:					
	أ – مهارات الفهم :ويقصد بها مهارات المعلم التي يستخدمها ، ليفهم التلاميذ موضوع القراءة ، وتشمل ما يأتي :					
١	نطق الحروف والكلمات نطقاً صحيحاً ، معبراً .					
٢	تحديد واستخراج الأفكار الرئيسية للمقروء .					
٣	التفريق بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية .					
٤	التفريق بين الافكار الرئيسية والتفاصيل الداعمة .					
٥	تصنيف الأفكار والمعلومات .					
٦	فهم العلاقات القائمة بين الأفكار .					
٧	استخدام الرموز والمختصرات .					
٨	تسجيل الأفكار بعبارات موجزة .					
٩	تنويع السرعة في القراءة بما يتناسب الغرض منها .					
١٠	نقد المقروء .					
١١	استخدام المقروء في حل بعض المشكلات .					
	ب – مهارات الدراسة ، وجمع المعلومات :ويقصد بها مهارات المعلم التي يستخدمها في مساعدة التلاميذ على دراسة ، وتدعيم فهمهم موضوع القراءة ، وتشمل ما يأتي:					
١٢	تلخيص المقروء .					
١٣	معرفة التنظيم الذي اتبعه الكاتب في عرض الافكار ، والمعلومات .					
١٤	معرفة التفاصيل الهامة .					
١٥	قراءة الأشكال والرسوم البيانية والجداول والخرائط .					
١٦	ترديد المعلومة أو المعلومات المتضمنة في المقروء .					
١٧	طرح أسئلة حول الموضوع المقروء .					
١٨	اتباع أساليب دراسية فعالة .					
١٩	تحديد مدى صلاحية المادة : (المقدمة ، قائمة المحتويات ، عناوين الفصول)					
٢٠	تعيين المعلومات في المصادر المرجعية (مثل استخدام المفاهيم والكلمات المرشدة وتعيين جزر الكلمة ، واستخدام المواد المكتبية كالفهارس) .					
–	مهارات أخرى غير ما سبق .					

رقم	المجال ومفرداته	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
	٢ - مهارات الكتابة :					
	أ - مهارات الخط :					
٢١	توجيه التلاميذ إلى مراعاة الجلسة الصحيحة عند الكتابة .					
٢٢	توجيه التلاميذ إلى الوضع الصحيح للورقة على المكتب .					
٢٣	توجيه التلاميذ إلى إمساك القلم بطريقة صحيحة .					
٢٤	مناقشة التلاميذ فى المعنى العام ، وبعض معانى المفردات الواردة فى النموذج .					
٢٥	مطالبة المعلم التلاميذ بملاحظته اثناء كتابته على السبورة .					
٢٦	تحقق قواعد الكتابة الصحيحة للحرف فى أول الكلمة ، وفى وسطها ، وفى آخرها .					
٢٧	توضيح كتابة أجزاء الحرف ،من حيث ميله ، واستقامته على السطر .					
٢٨	التناسب بين الحروف حجماً واتساعاً .					
٢٩	مراعاة البعد بين الكلمات فى مسافات ثابتة .					
٣٠	تنبيه التلاميذ إلى مراعاة النظام والنظافة .					
٣١	المرور بين الصفوف ؛ لإرشاد كل تلميذ إلى موطن خطئه ؛ فيكتب له الصواب .					
٣٢	معالجة الخطأ الشائع فى الحروف - موضوع الدرس - أمام التلاميذ على السبورة .					
ـ	مهارات أخرى غير ما سبق :					
.	ب - مهارات الإملاء :					
٣٣	إعلام التلاميذ بهدف إملائى واضح ، محدد ، ينص على قاعدة من القواعد الإملائية .					
٣٤	اختيار قطعة مناسبة لمستوى التلاميذ من حيث الأساليب ، والمعانى ، والأفكار .					
٣٥	تنبيه التلاميذ إلى الإصغاء إلى مخارج الحروف .					
٣٦	قراءة القطعة الإملائية قبل إملائها على التلاميذ .					
٣٧	النطق الصحيح من حيث الضبط والإعراب .					
٣٨	الاهتمام ببيان المد بأنواعه .					
٣٩	الاهتمام ببيان علامات الترقيم .					
٤٠	التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية .					
٤١	التمييز بين هاء التأنيث وتائه .					
٤٢	التمييز بين الكلمات والجمل التى يجب فصلها أو وصلها .					
٤٣	مناقشة التلاميذ مناقشة موجزة فى المعنى العام الذى تتضمنه القطعة .					

الرقم	المجال ومفرداته	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
٤٤	الربط بين بعض قواعد الإملاء ، وبعض قواعد النحو والصرف .					
٤٥	تنبيه التلاميذ إلى مراعاة النظام والنظافة .					
٤٦	قراءة القطعة مرة ثانية - بعد الانتهاء من إملائها ؛ ليتدارك التلاميذ ما قد يكون في كتاباتهم من نقص أو خطأ .					
٤٧	وضع خط تحت الكلمة الخطأ ، وكتابة الصواب أعلاها بلون مميز ، إذا كان التلاميذ لايستطيعون إدراك الصواب بأنفسهم .					
-	مهارات أخرى غير ما سبق .					
	جـ - مهارات التعبير الكتابي :					
	(١) مهارة تحديد وتنظيم الأفكار الرئيسية :					
٤٨	مناقشة التلاميذ قبل الكتابة ، لتحديد الأفكار الرئيسية للموضوع .					
٤٩	توجيه التلاميذ إلى مكونات المقال ، وكيفية عرض المقدمة ، والموضوع ، والخاتمة .					
٥٠	تحديد مراجع أو موضوعات من المكتبة المدرسية ، يقرؤها التلاميذ قبل الكتابة .					
٥١	عرض نماذج جيدة من كتابات بعض التلاميذ ، ومناقشة هذه النماذج ؛ لبيان الأفكار التي تتضمنها .					
٥٢	التدريب على تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية .					
٥٣	التدريب على ترتيب وتنظيم الأفكار الرئيسية والفرعية					
٥٤	[illegible]					
٥٥	توجيه التلاميذ إلى الاستناد إلى الأدلة والأمثلة عند عرض الفكرة .					
٥٦	التدريب على إنتقاء الألفاظ المناسبة للمعاني ، والمفاضلة بين بعض الأساليب اللغوية .					
	٢ - مهارات استخدام الكلمات المناسبة ، واكتمال أركان الجملة :					
٥٧	تقديم فقرة حوذفت بعض كلماتها ، ويطلب من التلاميذ تكملتها بكلمات مناسبة من تعبيراتهم .					
٥٨	وضع جمل متنوعة بها أسماء تحتاج إلى صفات في اللون ، أو الحجم ، أو الشكل ، أو الصوت أو الوزن ، ويطلب من التلاميذ وضع الصفات المناسبة لهذه الأسماء .					
٥٩	استخدام التدريب اللغوي الخاص بالمزاوجة لتكوين الجمل المفيدة .					
٦٠	توجيه التلاميذ إلى مراعاة أن تكون إجاباتهم عن الأسئلة في جمل مفيدة .					
٦١	إعداد قائمة ببعض الروابط واستخدامها في الربط بين الجمل .					
٦٢	استخدام بعض الأسئلة في صورة الاختيار من متعدد في الربط بين جملتين .					
٦٣	إعطاء نماذج سليمة لاستخدام بعض أدوات الربط ، ومعرفة معانيها .					
٦٤	استخدام علامات الترقيم ، وإظهار العناوين ، والفقرات .					
-	مهارات أخرى غير ما سبق .					

رقم	المجال ومفرداته	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
	د – مهارات النحو : –					
	(١) مهارات فهم الظاهرة النحوية :					
٦٥	عرض مجموعة من الجمل التامة المفيدة (الأمثلة) ، يتمثل فى تركيبها قاعدة نحوية ، مقصود تعليمها .					
٦٦	مراعاة كون الأمثلة فى مجال واحد أو موضوع واحد .					
٦٧	الأمثلة تتضمن زاداً ثقافياً ، أوتوجيهاً خلقياً فاضلاً ، يُرجى تطبيقه فى حياة التلاميذ .					
٦٨	الأمثلة فى جمل مفيدة ، تناسب المستوى اللغوى للتلاميذ .					
٦٩	مناقشة التلاميذ فى كلمات معينة فى الأمثلة ؛ لتحديد مواقعها الإعرابية ، وتحديد الصفات المميزة للمصطلح النحوى وخصائصه .					
٧٠	توجيه التلاميذ إلى إدراك العلاقة بين ضبط الكلمة المقصودة ، ووظيفتها فى تكوين كل جملة من الجمل .					
٧١	توجيه التلاميذ إلى ملاحظة ، وفهم خصائص المصطلح النحوى التى تكررت فى كل مثال من الأمثلة .					
٧٢	الاهتمام فى الإعراب ببيان موقع الكلمة من الجملة ، وحالة إعرابها ، وعلامة الإعراب ، وبيان سبب الضبط بالشكل .					
٧٣	عرض القاعدة النحوية بطرق متعددة ، وفى مواقف متنوعة .					
٧٤	استقاء خلاصة القاعدة النحوية من تعبير التلاميذ ، وكتابتها على السبورة ؛ بعدمساعدتهم فى صقل العبارة ؛ لتكون الخلاصة دقيقة الدلالة مع اليسر والوضوح .					
٧٥	تدريب التلاميذ على التصنيف والتمييز بين بعض المصطلحات النحوية .					
٧٦	تنبيه التلاميذ إلى تتبع الأخطاء التى يقع فيها أحد زملائهم أثناء القراءة ، ومشاركتهم فى تصويب تلك الأخطاء .					
	(٢) مهارات استخدام الظاهرة النحوية :					
٧٧	تدريب التلاميذعلى إكمال جمل ناقصة ، مع ضبط ما أُكْمِلَتْ به الجملة ، وبيان سبب الضبط ، أو إعرابه ، أو ذكر علامة الإعراب .					
٧٨	تدريب التلاميذ على تكوين جمل ، تعتمد على ظاهرة نحوية معينة .					
٧٩	مطالبة التلاميذ بالإجابة عن أسئلة ، تستدعى استعمال قاعدة نحوية معينة .					
–	مهارات أخرى غير ما سبق .					

الفصل الثامن : تصميم خطة بحثية :

مقدمة :

يفرض مطلب المنهجية والانتظام systimatic فى البحث العلمى . الالتزام باتباع خطوات اجرائية محددة ، ويعتبر الالتزام بهذه الخطوات وتسلسلها ضمانا ذاتيا لتحقيق الموضوعية والدقة فى البحث العلمى ونتائجه .

وتبدأ هذه الخطوات المنهجية ، بالخطوات العامة التى يتبعها كافة الباحثين فى ميادين البحث المختلفة ، ولا تختلف باختلاف العلوم ، أو الظاهرات التى تبحثها ، أو الحقائق التى تستهدف الحصول عليها . ثم تليها بعد ذلك الخطوات الخاصة باختبارات الخاصة بالتصميمات المنهجية وأدوات جمع المعلومات ، والطرق الاحصائية ، واتجاهات التفسير والتعميم ، التى يمكن أن تتأثر إلى حد بعيد بالاتجاه النظرى والمعرفى لموضوع البحث ، وإطار البيانات ، وحدود النتائج المستهدفة .

فلا خلاف حول ضرورة البدء بتحديد المشكلة العلمية وموضوع الدراسة ، وصياغة الفروض العلمية أو طرح التساؤلات المنهجية ، وصياغة أدبيات البحث ، ثم تحديد مجتمع البحث ونظام العينات .

أولا : اختيار موضوع الدراسة

وتحديد المشكلة العلمية

تمثل الملاحظة العلمية لحركة العلمية الصحفية واتجاهاتها ومخرجاتها ، والتراث العلمى الذى يتناولها ، أداة رئيسية للاحساس بالحاجة إلى البحث والدراسة فى مجال من مجالات البحث السابق الاشارة إليها فى الفصل السابق .

ذلك أن الباحث – من خلال الملاحظة العلمية – قد يدرك موقفا من المواقف التالية :

– غياب أو عدم كفاية البيانات والمعلومات المتاحة فى موضوع معين ، تقتضى الحاجة العلمية تسجيلها ، وذلك مثل الدراسات المبكرة التى تستهدف التسجيل التاريخى للصحف وتطورها . أو توظيف هذه البيانات والمعلومات فى اتخاذ القرار ، مثل وصف قراء أو غير قراء الصحف بصفة عامة ، أو فئة من فئاتها .

– عدم اتفاق المقدمات مع النتائج ، مثل عزوف الافراد عن قراءة الصحف على الرغم من ارتفاع مستوى التعليم فى المجتمع .

– عدم الاتفاق مع التعميمات والنظريات القائمة ، مثل مستوى الحاجات الفردية أو الاجتماعية فى علاقتها بالنظم الصحفية ، والاختلال الذى يمكن أن يلاحظه الباحث عند متابعة مخرجات الصحف التى تعكس مستوى تحقيق الحاجات بأنواعها .

– الحاجة إلى التعرف على ، أو وصف العناصر أو المتغيرات ، التى تؤثر فى حركة العملية الصحفية . وهذه تتمثل فيها العديد من المجالات التى تندرج تحت أى من مداخل البحث واتجاهاته السابق الإشارة إليها فى الفصل السابق وكذلك العلاقة بين هذه العناصر والمتغيرات واتجاهاتها .

– الحاجة إلى ضبط العلاقة بين هذه المتغيرات وبعضها من خلال التجريب المستمر ، وصياغة القوانين العلمية الخاصة بهذه العلاقات ، مثل ضبط العلاقة بين مدخلات ومخرجات الاخبار الخارجية فى الصحف واتجاهات السياسة التحريرية ، أو النظم الصحفية .

– وبالاضافة إلى ذلك فإن هناك العديد من المواقف التى تحتاج إلى تفسير علمى ، لحدوثها ، والعوامل المؤثرة فيها ، وعلاقتها بالمواقف الأخرى التى قد يدركها الباحث أيضا .

والتفسير فى أحوال عديدة يكون مصاحبا للكشف عن ، أو التعرف على

الحركة، والعناصر المؤثرة فيها ، علاقاتها . وذلك مثل التعرف على أسباب أو دوافع الاهتمام بالمفردات الصحفية ، وتفسير هذه الدوافع في إطار الحاجات الفردية أو الاجتماعية ، والعكس صحيح في تفسير أسباب عزوف القراء عن صحف معينة ، أو مفردات معينة في الصحف .

وهذه المواقف السابق ذكرها ليست سوى أمثلة للمواقف التي تحدد الإطار العام للمشكلة العلمية ، والاقتراب من هذا الاطار ، يمثل بالنسبة للباحث الاحساس بأن هناك موقفا أو موضوعا أو قضية تثير الاهتمام بدراستها للوصول إلى أحد أهداف البحث العلمي من خلال هذه الدراسة .

وهذا الموقف أو الموضوع أو القضية التي يدرك الباحث أهمية دراستها من خلال الملاحظة العلمية ، هو الذي تعنيه بوجود موقف مشكل Problematic situation يمثل صعوبة ما في المجال العلمي ، يحسها الباحث ، ويمثل أيضا ظاهرة بحثية phenomena تشيره إلى دراستها ، والتعرف على جوانبها ، وأوجه النقص أو الانحراف فيها ، واتجاهات الحركة والعلاقات بين عناصرها .

وبينما يمثل الاقتراب من الاطار العام لمشكلة البحث أو الظاهرة التي يرى دراستها ، بينما يمثل هذا الاقتراب الاحساس بالمشكلة ، فإن الباحث لا يقف عند هذه الحدود ، بل يتعداها إلى التحديد الدقيق للمشكلة التي تخضع للبحث والدراسة . وفي خلال المرحلة بين الاحساس بالمشكلة ، أو بظهور موضوع يستحق البحث والدراسة، والتحديد الدقيق لهذا الموضوع، فإن الباحث يسير في اتجاهين أساسيين [1] :

---

(١) راجع بالتفصيل : ديبولدب فان دالين : مناهج البحث في التربية وعلم النفس . ط ٢ ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، القاهرة : الانجلو المصرية ١٩٧٨ ص . ص ٢٠٧ – ٢٢٩ .

- Wimmer , Roger D., and , Daminick , Joreph R., Mass Media Research : An Introductien., Califormia : Wadsworth , Inc 1983 P. P 41 - 45 .

- ***الاتجاه الأول:*** وهو تحليل المشكلة ، وهو مايعنى زيادة الاقتراب من المشكلة وعزل عناصرها ، لمزيد من التعرف عليها ، حتى يؤكد على كل ماله صلة بها من اتجاهات أو أفكار ، واستبعاد مالا يتصل بها . وفى هذه المرحلة يقوم الباحث بالآتى:

* تجميع الحقائق ذات العلاقة بالمشكلة وعناصرها ، والتأكد من وجود هذه العلاقة من خلال الملاحظة العلمية .
* تحديد العناصر والمتغيرات الحاكمة فى المشكلة العلمية ، والكشف عن العلاقة بين هذه العناصر وبعضها .
* اقتراح تفسيرات خاصة ، بوجود المشكلة وأسبابها ، من خلال الصياغة المبدئية للعلاقة بين الحقائق وبعضها ، أو بين المتغيرات وبعضها .
* تنمية التفسيرات ، والربط بينها فى سياق منطقى يرتبط بالتعميمات والنظريات العلمية القائمة ، ومتابعة العلاقات بين هذه التفسيرات وبعضها .

وتقترب هذه المهام التى يقوم بها الباحث من الخطوات المنهجية للدراسات الاستكشافية أو الاستطلاعية أو الصياغية discovery, exploratory, formulative التى تهدف بالدرجة الأولى إلى الكشف عن المشكلات والظاهرات العلمية ، وزيادة الاستبصار بها ، وادراك أبعادها ، تمهيدا للتحديد الدقيق لها وصياغتها .

ولذلك لانبالغ إذا قلنا أن الخطوات المنهجية للدراسات الاستكشافية أصبحت مطلبا أساسيا لتوظيفها مع المناهج العلمية فى كل من الدراسات الوصفية والتجريبية ، لتحقيق المشكلات العلمية واختبار الفروض العلمية الخاصة بها .

ذلك أن الباحث وهو يقوم بتحليل المشكلة العلمية ، فإنه يسترشد بالخطوات المنهجية للدراسات الإستكشافية ، وذلك فى تعرضه لكل المصادر والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة أو مشكلة البحث* .

---

* يعتبر مسح التراث ، وسؤال ذوى الخبرة ، والتعرض للحالات المشابهة أو المثيرة للاستبصار ، متطلبات أساسية فى الدراسة الاستكشافية أو الاستطلاعية أو الصياغية . وهى نفس الأساليب التى يلجأ إليها الباحث لزيادة الاقتراب من المشكلة العلمية فى مرحلة تحليل المشكلة ، من خلال التعرض للمصادر والمراجع التراثية والبشرية ذات العلاقة بالمشكلة ، والتى تفيد فى التعرف على الحقائق والعناصر وادراك العلاقات بينها ووضع التفسيرات المبدئية الخاصة بها .

- **الاتجاه الثانى :** وهو تقويم المشكلة ، لاتخاذ القرار الخاص بأهميتها وامكانية استمرار الدراسة فيها أم لا . ويطرح الباحث فى هذه الحالة عددا من الاسئلة التى تحدد محصلة اجابات هذا القرار .

* ماهى حدود موضوع الدراسة أو المشكلة ؟ ذلك أن المشكلة قد تكون محدودة جدا ، لاتمثل نتائجها قيمة علمية ، أو واسعة جدا لايسمح جهد الباحث أو امكانياته بتحقيقها فى الوقت المناسب .
* ماهو مدى جدة المشكلة العلمية فى علاقتها بالتراث العلمى فى مجال الدراسة ؟
* ماهو مدى أهمية دراسة المشكلة العلمية بالنسبة للمجتمع ، والبيئة العلمية ؟ .
* ماهو مدى ما تضيفه دراسة المشكلة العلمية إلى المعرفة الإنسانية ؟
* ماهو مدى قابلية المشكلة العلمية للدراسة والتحقيق ؟ وهذا يعنى البحث فى امكانية استخدام المنهج العلمى ، وأدوات البحث فى تحقيقها .
* مدى وفرة البيانات والمعلومات التى تسهم فى ادراك الحقائق الخاصة بالمشكلة ؟
* مدى اتفاق موضوع الدراسة أو المشكلة مع اتجاهات الباحث وآرائه وأفكاره ومعتقداته . ذلك أن اتفاق موضوع الدراسة مع هذه الاتجاهات والأفكار سيساعد الباحث على التكيف السريع مع البحث واجراءاته والنتائج المستهدفة . مع مراعاة ألا يؤثر هذا الاتفاق على التجرد والموضوعية التى يجب أن يراعيها الباحث فى إجراءات البحث وصياغة النتائج .
* ماهى حدود المعارف والخبرات والمهارات العلمية للباحث فى مجال البحث وموضوعه ؟ .
* ماهى حدود الامكانيات المتاحة لتنفيذ البحث ؟
* ماهى حدود الوقت المتاح لتنفيذ البحث ؟

بالاضافة إلى هذه الاسئلة التى يطرحها الباحث لتقويم أهمية المشكلة العلمية ، وامكانية تنفيذها ، فإنه يضع فى اعتباره أيضا ، قابلية نتائج البحث للتعميم generalized ، ومدى ما يمكن أن تستثيره فى تنمية بحوث ودراسات أخرى . تهدف فى النهاية إلى تطوير المعرفة العلمية فى مجال الدراسة .

ومن خلال تحليل المشكلة ، وتقويمها يصل الباحث إلى التحديد الدقيق لحدود المشكلة التى سوف يقوم بدراستها ، بما يتفق مع حدود اجابة الاسئلة التى طرحها الباحث فى عملية التقويم والاختيار .

وتجسد صياغة عنوان المشكلة هذا التحديد الدقيق للمشكلة العلمية محل الدراسة . ويسهم عنوان المشكلة فى تحديد الآتى :

- عناصر المشكلة التى يقوم بدراستها أو المتغيرات الحاكمة فيها .
- العلاقة بين هذه العناصر والمتغيرات ، التى يهدف الباحث إلى دراستها .
- الاطار الزمنى للبحث . خصوصا فى الدراسات التاريخية .
- الاطار البشرى للبحث والذى يوضح مجتمع البحث أو مفرداته البشرية .
- الاطار الجغرافى للبحث والذى يوضح مكان التطبيق أو التجريب .
- الاطار الوثائقى للبحث والذى يوضح مجتمع البحث أو مفرداته من الوثائق ، وفى بحوث الصحافة تمثل الصحف وصفحاتها ، الاطار الوثائقى للبحث والدراسة .

ويوضح العنوان التالى نموذجا لهذه الصياغة فى بعض من عناصره [١] .

---

(١) محمد عبدالحميد : قراءة الصحف ودوافعها بين طلاب الجامعة ، دراسة تطبيقية فى الاستخدام والاشباع ، مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت : جامعة الكويت ، المجلد السابع عشر - العدد الثانى ، صيف ١٩٨٩ ص . ص ٢٢٥ - ٢٤٧ .

ويشير العنوان إلى أن عناصر المشكلة هى قراءة الصحف بما تمثله من قراءة / أو عدم قراءة ، والاهتمام والتفضيل للصحف ومفرداتها ، ومستويات هذا الاهتمام ، فى علاقته بمستوى دوافع الفرد للقراءة .

ويوضح العنوان فى هذه الحالة الاطار البشرى وهم طلاب الجامعة الذين يمثلون مجتمع البحث .

ولايعنى التأكيد على هذه العناصر فى العنوان ، ضرورة وجودها ، ذلك أن وجود كل أو بعض هذه العناصر ، يرتبط أساسا بطبيعة البحث وأهدافه . ومع التأكيد على وجود كلّ أو بعض هذه العناصر ، فإن الباحث يجب أن يتجنب فى صياغته للعنوان ، مظاهر الغموض التى تترتب على استعمال الالفاظ والكلمات المهجورة أو التعقيدات اللفظية . وتجنب أيضا العبارات الانشائية التى تبعد بالصياغة عن موضوع البحث . ويتجنب كذلك الصياغة المسبقة للنتائج فى العنوان .

وبصفة عامة فإن الباحث يجب أن يضع فى اعتباره دائما أن عنوان مشكلة البحث أو موضوع الدراسة ، هو الذى يحدد التزام الباحث باطار العمل والنتائج .

ثانيا : صياغة الفروض :

أو طرح التعميمات :

لاتقف عملية تحليل المشكلة بالباحث عند حدود التحديد الدقيق لها ، بل انها تفيد الباحث أيضا بمزيد من الاستبصار بجوانب المشكلة وأبعادها ، وتساعده فى تصور العلاقة بين عناصرها والمتغيرات الحاكمة فيها ، فى إطار فروض علمية hypotheses يضعها الباحث ، قابلة للتحقيق والاختبار .

ويراعى أن الفرض العلمى ينبع أساسا من واقع التراث العلمى ، والملاحظة المنهجية لحركة العمليات الاتصالية واتجاهاتها ، وليس مجرد تصورات خيالية ، ولذلك تظهر أهمية التحليل الكافى للمشكلة والتعرض المستمر للتراث العلمى والحقائق المرتبطة به . لتساعد الباحث فى صياغة الفرض العلمى .

ولا يتطلب الأمر تعددا كبيرا فى الفروض العلمية ، بل يجب أن تكون محدودة بحدود المتغيرات التى تخضع العلاقة بينها للدراسة . كما أن الفروض العلمية لاتمنع من طرح تساؤلات بجانبها فى المشكلة الواحدة ، لتنمية وتطوير التفسيرات الخاصة بالنتائج .

ويراعى الباحث منذ البداية أنه ليس من الضرورى أن تتحقق كافة الفروض التى يضعها الباحث ، ذلك أن الفرض العلمى مجرد تصور ذاتى ، أو تعميم مبدئى ، لم يتحول بعد إلى حقائق أو تعميم نهائى . وذلك لايعنى ضرورة صحته ، ولكنه فى جميع الأحوال يكون قد ساهم بدوره فى تحقيق عدد من الوظائف المنهجية .

ثالثا : تحديد مجتمع البحث

ومفردات الدراسة (نظام العينات) (١)

قدمنا فى تناول تحديد مشكلة البحث أو موضوع الدراسة . أن الباحث يحدد مقدما خلال مرحلة تحليل المشكلة مجموع المفردات التى سوف يقوم بدراسة خصائصها أو سماتها ، أو سلوكها ، والتى تحدد فى دراسة القراء أو غير القراء «الاطار البشرى»

(١) للاستزادة فى موضوع العينات ، راجع :

- محمد عبدالحميد: دراسة الجمهور فى بحوث الاعلام - مرجع سابق. ص . ص ١٣١ - ١٤٠.

- محمد عبدالحميد : تحليل المحتوى فى بحوث الاعلام ، جدة : دار الشروق ١٩٨٣ ، ص . ص ٩٠ - ١٠٧ .

- Sudman, Symour., Aplied Sampling., New York : Academic press, Inc 1976.

للدراسة ، أو في دراسة محتوى الصحف «الاطار الوثائقي» وهذا المجموع الذي يدرسه الباحث هو الذي يطلق عليه مجتمع البحث population . إلا أنه في بحوث الصحافة بصفة خاصة كثيرا ما يصعب على الباحث دراسة هذا المجتمع ككل ، أو مجموع المفردات التي تمثله ، نظرا لسعة هذا المجتمع وضخامة عدده . سواء كان مجموع قراء الصحف - حتى في حدود المدن والاقاليم الصغيرة - أو مجموع الوثائق «الاعداد من الصحف» التي يقوم بدراستها خلال إطار زمني كبير أيضا يصل في بعض الاحيان إلى عشر سنوات أو أكثر مع تعدد الأسماء من الصحف أو السلاسل .

ولذلك فإنه يكون في حكم الضرورة أن يلجأ الباحث إلى اختيار عدد أصغر من المفردات ، يكون ممثلا في خصائصه للمجموع إلى حد بعيد ، ويسمح في نفس الوقت بتحقيق أهداف الدراسة في حدود الوقت والامكانات المتاحة .

وهذا العدد الاصغر من المفردات يسمى العينة sample وتتكون هذه العينة من عدد من الوحدات أو المفردات ، فقد تكون الوحدة أو المفردة هي الفرد من جمهور القراء ، أو الجماعات بأنواعها ، أو المجموعات التي تجتمع لها صفات معينة مثل مجموعات قراء الصحف .

وقد تكون الوحدة أو المفردة أيضا هي العدد الواحد من اسم الصحيفة ، أو الاسم من بين السلاسل أو الاصدارات الخاصة بالمؤسسات أو الهيئات .

ويختار الباحث وحدات أو مفردات العينة من مصادر متعددة ، يسمى أي منها إطار العينة sample frame ، مثل دليل التليفون ، أو دفاتر المشتركين في الصحف ، أو غيرها من القوائم أو الاحصائيات .

ويشترط في هذا الاطار أن يكون كافيا بمعنى أن يضم جميع الفئات ، التي يتم تصنيف العينة على أساسها ، مثل السن ، أو مستوى التعليم ، أو مستويات الدخل أو الاقامة ، أو مستوى التوزيع للصحف ... إلى آخره . وأن يكون كاملا غير منقوص ، نتيجة لتقادم بياناته على سبيل المثال

ويتوقف تحديد حجم العينة sample size على عدد من الاعتبارات التى تؤثر فى هذا القرار :

* قدر التجانس بين مفردات المجتمع ، مثل اختيار عينة من طلبة الجامعة على أساس المستوى التعليمى ، أو اختيار عينة على أساس الأصول العرقية . فكلما زادت درجة التجانس بين مفردات المجتمع أمكن اختيار عدد أقل من المفردات لبناء العينة .
* تشتت المفردات وانتشارها ، أو التوزيع الجغرافى للمفردات ، ذلك أنه كلما زاد انتشار المفردات أو كانت موزعة على مناطق جغرافية عديدة ومتباينة كلما تطلب الأمر زيادة حجم العينة .
* كفاية المعلومات السابقة ، وهذه ترتبط بكفاية إطار العينة ، فكلما كان الإطار كافيا وكاملا أمكن اختيار عينة أقل ، بينما يجب زيادة الحجم فى حالة غياب بعض المعلومات أو البيانات عن المفردات أو استخدام أطر منقوصة .
* نوع العينة المختارة ، وهذا يتطلب زيادة الحجم فى حالة الاختيار العشوائى أو العينات الاحتمالية ، بينما يقل الحجم فى العينات الطبقية أو الحصصية ، التى يجتمع لأفرادها عدد من السمات المشتركة وتميل إلى التجانس .
* عدد الفئات التى سوف يتم دراستها ، فزيادة عدد الفئات تتطلب زيادة حجم العينة ، ذلك أن العينة المطلوبة لفئة واحدة مثل الشيوخ فقط من متغير السن يمكن أن تكون أقل من العينة المطلوبة لدراسة فئات متعددة لهذا المتغير ، ... وهكذا .
* اختيار أداة جمع البيانات أو القياس ، فالبعض منها لايسمح بالعينات الكبيرة ، مثل المقابلة أو الملاحظة المباشرة التى لاتسمح بدراسة أعداد كبيرة مثل الاستقصاء البريدى .
* الوقت والامكانيات المتاحة ، التى يسمح توافرها باستخدام عينات أكبر والعكس .

ولايمكن الجزم بنسبة معينة لحجم العينة إلى المجتمع الأصلى ، يمكن تقدير بدقتها ، ولكن تحديد الحجم يتأثر بالاعتبارات السابقة ، ومستوى الثقة المطلوب ، الخطأ المسموح به ، ويمكن الاستعانة أو الاسترشاد بالصيغ الاحصائية للعلاقة بين حجم المجتمع الأصلى ، ونسبة الخطأ المسموح به عند تحديد حجم العينة ، ومعامل التشتت بين مفرداتها أو مفردات المجتمع .

تحديد نوع العينة وطريقة اختيارها

يتم تصنيف أنواع العينات إلى نوعين رئيسيين تبعا لتدخل الباحث فى اختيار العينة ومفرداتها :

النوع الأول وهو العينات الاحتمالية **probability** أو العشوائية randomly والتى يخضع اختيارها لقوانين الاحتمالات ، وتعطى فرصا متساوية لجميع المفردات فى الاختيار ، ويمكن قياس الخطأ الناتج عنها .

والثانى هو العينات غير الاحتمالية **nonprobability** أو العمدية purposive وهو الذى يسمح بتدخل العامل الشخصى فى الاختيار . ويرتبط اختيار أى من النوعين بهدف الدراسة ، وطبيعة المشكلة أو الظاهرة البحثية .

· العينات الاحتمالية :

* العينة العشوائية البسيطة **simple ramdom sample** ويتم اختيار الوحدات أو المفردات عشوائيا من بين قوائم إطار العينة ، وبذلك تعطى فرصة متساوية لجميع المفردات فى الاختيار ، وتتيح للباحث تقدير الخطأ الناتج عن العشوائية (خطأ الصدفة) باستخدام قوانين الاحتمالات .

ويراعى زيادة حجم العينة عند الاختيار العشوائى كلما استهدف الباحث تمثيلا أكبر للمجتمع ، بجانب الحد من أخطاء العشوائية التى تتمثل فى خطأ الصدفة .

* العينة العشوائية المنتظمة systematic random sample وتختلف عن العينة العشوائية فى أن المفردة رقم ١ فقط هى التى تختار عشوائيا ، أما باقى المفردات فتختار بطريقة منتظمة ، بحيث يتساوى مجال الاختيار بين كل مفردة وأخرى ويصلح هذا النوع من الاختيار فى حالة توافر أطر منتظمة للاختيار مثل القوائم أو السجلات أو الكشوف التى تضم أسماء المجتمع الأصلى .

فإذا كان عدد المشتركين فى الصحيفة مثلا ١٠,٠٠٠ مشترك وأراد الباحث اختيار عينة ٥٪ .

فإن حجم العينة = ٥٠٠

وبالتالى فإن مجال العينة = $\frac{١٠,٠٠٠}{٥٠٠}$ = ٢٠٠

وبذلك فإن المفردة رقم (١) تختار عشوائيا من بين الـ ٢٠٠ اسم الأولى ، وتختار باقى المفردات بعد ذلك بعد كل ٢٠٠ إسم .

فإذا كان رقم المفردة الأولى عشوائيا هو ٢٤ فإن المفردة الثانية ٢٢٤ والثالثة ٤٢٤ ... وهكذا .

وبالنسبة للصحف إذا أردنا اختيار عينة تمثل ١٠٪ من جريدة يومية خلال عشر سنوات ، فإن عدد مفردات المجتمع تكون حوالى ٣٦٥٠ عددا ، ويكون حجم العينة ٣٦٥ عددا ويكون مجال الاختيار $\frac{٣٦٥٠}{٣٦٥}$ = ١٠

فإذا كان العدد الأول المختار عشوائيا هو رقم ٢١٩٤ ، فالعدد التالى يكون ٢٢٠٤ ، والذى يليه ٢٢١٤ .. وهكذا حتى يكتمل حجم العينة . ومما يؤخذ على هذه الطريقة ، صعوبة تجنب التحيز الناتج عن تكرار الاختيار مع وحدة المجال ، وبصفة خاصة إذا كان مرة كل أسبوع ، الذى قد يعنى تكرار سمات معينة فى مفردات العينة، نتيجة تكرار الاختيار ، مثل الاعداد الاسبوعية أو الخاصة من الصحف ، أو أعداد المناسبات أو الملاحق ، والذى يعنى تكرار رصد نفس السمات فى كل عدد من أعداد العينة .

وللتغلب على هذا الخطأ منذ البداية يجب أن يحدد الباحث المدى أو المجموعة كل مفردة والتى تليها بحيث يمكن معه تجنب تكرار هذه السمات ، مع اعطاء الباحث المرونة فى تحريك الاختيار مرة واحدة فى كل اختيار زيادة عن ماقبله .

فإذا كان اختيار المفردة الأولى يوم السبت من الاسبوع الأول ، فإن العدد التالى يكون الاحد من الاسبوع التالى ، والذى يليه يكون الاثنين من الاسبوع الثالث ... وهكذا بالنسبة لاختيار الاسابيع خلال الشهور ، أو الشهور خلال السنوات . وهذا الأسلوب يطلق عليه أسلوب الدورة rotation فى اختيار العينة .

وأسلوب الدورة فى دراسة الصحف - وبصفة خاصة فى تحليل محتوى الصحف- يحقق العديد من المزايا ، منها :

- اعطاء فرصة متساوية لجميع أيام الصدور فى تمثيل العينة ، وهذا بالتالى يمكن من تحقيق المقارنة المنهجية السليمة بين الفترات وبعضها .
- يمكن باستخدام هذا الاسلوب بناء الفترات الصناعية المنتظمة (أسبوع / أسبوعين / شهر مثلا) مع ضمان نفس البعد الزمنى بين كل الأيام وبعضها بدلا من اقتراب الأيام أو تباعدها فى الأختيار العشوائى لبناء هذه الفترات .
- اتباع هذا الأسلوب يقتضى بداية استبعاد الاعداد الاسبوعية أو الخاصة .

العينية الطبقية stratified sample

تعتبر من أكثر الطرق شيوعا فى دراسة القراء ، وذلك حتى يضمن الباحث تمثيل الفئات المختلفة فى العينة بنسبة تمثيلها فى المجتمع الأصلى .

وعلى سبيل المثال إذا أراد الباحث الكشف عن مستويات اهتمام القراء بصحف معينة ، وكانت نسبة النساء إلى الرجال فى المجتمع ٤٥ : ٥٥ ، فإنه فى هذه الحالة سوف يختار عشوائيا من بين النساء ما يعادل ٤٥٪ من حجم العينة ، ومن بين الرجال عشوائيا ما يعادل ٥٥٪ من حجم العينة .

أو تقسيم الصحف إلى فئات تبعا لأرقام التوزيع ، أو رأس المال المستثمر ، أو التغطية الجغرافية ، أو جمهور قراء الصحف ، فيما يتعلق بعينات الصحف .

عينة التجمعات cluster sample

يتم بموجبها تقسيم المجتمع إلى مساحات أو قطاعات جغرافية ، أو مدن ، أو مناطق ، أو اقاليم .. إلى آخره ، ولذلك تسمى أيضا العينة المساحية area sample ، ويشترط فى هذه العينة أن يتم تقسيمها بنسبة تمثيل هذه التجمعات أو المساحات فى المجتمع . وحتى يضمن الباحث دقة تمثيل التجمعات فإنه يختار العينة على مراحل ، تبدأ مثلا بتقسيم الإقليم إلى محافظات ، ثم تختار المحافظات عشوائيا ، ثم تقسم المحافظات إلى مدن ، وتختار المدن عشوائيا ، ثم تقسم المدن إلى أحياء ويختار عدد منها عشوائيا ، ويختار الافراد عشوائيا من مجموعة الأفراد فى هذه الاحياء ويختلف حجم العينة فى كل مرحلة حسب أهداف البحث ومتطلبات الدراسة .

العينات غير الاحتمالية :

وهى العينات التى تخضع التى تخضع للاختيار الشخصى ، دون وجود نظريات أو علاقات رياضية تحكم هذا الاختيار ، وبالتالى فإن التحيز فى اختيار العينة يكون مطلوبا فى إطار ارتباطه بأهداف الدراسة .

وهناك أنواع عديدة من هذه العينات ، منها :

* ***العينة العمدية purposive sample*** وفيها تختار الوحدات أو المفردات بطريقة عمدية ، وذلك تبعا لما يراه الباحث من سمات أو صفات أو خصائص تتوفر لهذه الوحدات أو المفردات وتخدم أهداف البحث ، مثل دراسة آراء واتجاهات قادة الرأى ، أعضاء المجالس الشعبية والتنفيذية فى اقليم أو مدينة ... وغيرهم من الأفراد الذين يتميزون بقلة العدد فى المدينة أو القطاع أو الاقليم الواحد . أو دراسة المجلات النسائية بالتحديد ، أو الصحف الحزبية دون دراسة باقى الصحف العامة ، وهذا يرتبط بداية بأهداف البحث .

* ***العينة الحصصية quota sample*** وفى هذه العينة يختار الباحث المفردات أو الوحدات حسب أى من الفئات أو الطبقات ، مثل النوع أو السن الدخل ، أو التغطية الجغرافية ، أو اتجاهات السياسة التحريرية بالنسبة للصحف ... إلى آخره. بناء على تقديراته أو احكامه الذاتية ، دون ارتباط بدرجة تمثيل هذه الفئات أو الطبقات فى المجتمع .

فإذا كان حجم العينة على سبيل المثال ٦٠٠ فإنه يختار ٣٠٠ من الرجال ، ٣٠٠ من النساء أو ٢٠٠ من أصحاب الدخول المحدودة ، ٢٠٠ من أصحاب الدخول المتوسطة ، ٢٠٠ من أصحاب الدخول العالية ، أو ١٠٠ عدد من كل جريدة تصدر فى كل محافظات الجمهورية . وليست هناك طريقة أو أمثلة سابقة لاختيار العينة الحصصية وحجمها ، ولكن عادة ما يكون الباحث حرا فى تحديدها واختيارها بما يوفر له الوقت والمال والمجهود .

* ***العينة العارضة أو العابرة chunk sample*** واختيار هذه العينة لايخضع لأى معيار فى الاختيار ، سوى اختيار المكان ، أو التعرض العابر ، مثل اختيار العينة من أول الافراد الذين يشترون جريدة معينة فى موقع معين ، أو فى ساعة معينة ، واجراء المقابلة معهم ، أو ملاحظة التعليقات السريعة على بعض الأحداث الجارية من المارين فى منطقة معينة ، أو فى وقت معين . ولا تمثل هذه العينة مجموع الأفراد ، ولكنها تمثل فقط الأفراد العابرين فى منطقة معينة أو شارع معين فى وقت ما ، مما لايصلح أن يتخذ أساسا للتعميم .

العينة متعددة المراحل multistages sample

وعلى الرغم من تعدد العينات وما ترتبط به من خصائص أو سمات معينة تجعل الباحث يفضل أحدها على الآخر ، تبعا لأهداف الدراسة والوقت والجهود والامكانيات المتوفرة ، ومستوى الثقة والصدق الذى يتوفر فى كل منها ، وعلى الرغم من كل ذلك فإنه نادرا ما يختار الباحث نوعا واحدا من العينات فى بحوث القراء ، ولكنه يلجأ إلى

اختيار أكثر من عينة حتى يصل إلى المفردات المستهدفة التى يعتقد فى صدق تمثيلها لمجتمع الدراسة .

وعلى سبيل المثال نجد الباحث يختار عينة من التجمعات ، لتمثيل كل الاقاليم أو المناطق ، ثم يختار عينة طبقية أو حصصية بنسبة تمثيل الفئات أو الطبقات فى التجمعات أو بنسبة يحددها الباحث ، ثم يختار بعد ذلك الاسماء بطريقة عشوائية أو منتظمة . أو عشوائية منتظمة ، فيكون قد مر بعدة مراحل فى اختيار عينة الاسماء التى سيجرى عليها الاستقصاء أو المقابلة .

وفى اختيار العينة من الصحف فى هذه الحالة لاغراض التحليل أو دراسة الشكل مثلا كالآتى :

- عينة من المصدر أو الاسماء
- عينة زمنية من فترات الاصدار
- عينة من وحدات المحتوى ، أو الصفحات تحقق أهداف الدراسة

ويمكن اختيار عينة المصدر إما بالطريقة العشوائية أو العمدية تبعا للهدف من الدراسة ، وتعدد المصادر ومستوى التجانس . وبالنسبة لاختيار الاعداد يعتبر أسلوب الدورة أسلوبا مناسبا يحقق تمثيل كل الأيام فى الإطار الزمنى للدراسة فيرتفع بمستوى تمثيل العينة للمجتمع .

وعند تحديد حجم العينة واختيار نوعها ، فإن الباحث يجب أن يقلل بقدر الإمكان من الاخطاء المرتبطة بنظام العينات ، والتى لايمكن تجنبها كاملا الا باستخدام الدراسة الشاملة لكل مفردات المجتمع ، وهو ما يصعب تحقيقه . ويعتبر خطأ الصدفة الناتج عن الاستخدام العشوائى ، والذى يعنى احتمالات حدوث التحيز إلى بعض السمات دون الأخرى ، يعتبر خطأ الصدفة من الاخطاء التى يمكن التقليل منها بزيادة حجم العينة ، فكلما زاد حجم العينة كلما قل خطأ الصدفة إلى أن يصل إلى الصفر فى الدراسة الشاملة .

وينتج خطأ التحيز نتيجة الاختيار غير العشوائى للعينات ، الذى يحد من امكانية التعميم ، نظرا لعدم تمثيل العينة للمجتمع تمثيلا صحيحا . أو ينتج من تأثير الوقت والامكانيات إلى الاختيار العمدى للمفردات ، كما ينتج أيضا بتأثير عدم كفاية إطار العينة والاعتماد على القوائم المنقوصة .

ويمكن للباحث تقدير خطأ الصدفة بالطرق الاحصائية ، كما يمكن التقليل من هذا الخطأ بزيادة حجم العينة ، أما خطأ التحيز فلا يمكن تجنبه دون تجنب أسباب حدوثه .

ولذلك يجب على الباحث أن يضع فى اعتباره دائما تجنب هذه الاخطاء فى نظام العينات حتى لاتؤثر فى صدق نتائج البحث .

معايير وضع خطة البحث فى مجال المناهج

المعايير المبدئية ، ومعايير التعديل :

عند القيام بتقويم شيء ما – على سبيل المثال منهج ما – على نحو موضوعى ينبغى قياسه بعناصر مقننة يعرف بالمعايير . والمعايير نمطان : معايير مبدئية ومعايير تختص بالتعديل تتناول المعايير المبدئية الغرض الأساسى من اجراء عملية القياس بوقائع التعليم و بالعوامل التى يسرت وساعدت على عملية التعليم .

والنمط الثانى للمعايير يعرف بمعايير التعديل : وهى تتناول الجوانب العملية لاتخاذ قرار ما أو أدخال التعديل عليه . بحيث يتلاءم مع مقتضيات التكلفة كالوقت ، التدريب أوالتنفيذ ، وفى ضوء رغبات المستفيدين منه وعلى ذلك نجد أن معايير التعديل توائم القرار الذى اتخذ من قبل فى ضوء المعايير المبدئية ، بحيث يساير مقتضيات الواقع واحتياجاته والتوصل الى أى قرار فى ضوء النمطين السابقين يتوقف على عدة عوامل منها :–

١ – عند تساوى بديلين طبقا للمعايير المبدئية فى أهداف التعليم ونتائجه المتوخاة ولم نجد أى فرق بينهما طبقا لمعايير التعديل ، وقع الاختيار على أكثر البديلين فعالية .

٢ – عند تطبيق أحد المعايير المبدئية للمفاضلة بين بديلين وجاءت نتيجة التطبيق سلبية ، لجأنا الى تطبيق معايير التعديل لايجاد مبرر معقول يدعونا الى الأخذ بواحد منها ، بمعنى أنه اذا تساوى بديلان سواء فى المنهج أو طريقة التدريس المتضمنة فيها من حيث الفعالية وكذلك فى مدى ما يحققانه من نتائج تعليمية ، لجأنا للمفاضلة بينهما الى معايير التعديل فى ضوء رغبات المدرسين أو عوامل تتعلق بالتكلفة أو التطبيق .

٣ – قد يؤدى استخدام معايير التعديل فى المفاضلة بين بديلين الى وجود اختلافات احصائية بينهما ليس لها دلالات تعليمية كبيرة .

٤ – اذا ما كشفت المعايير المبدئية عن اختلافات احصائية وتعليمية فى وقت واحد لجأنا الى معايير التعديل للمفاضلة بين البديلين فى ضوء اقتصاديات التعليم ، والتكلفة والوقت ومواد المنهج العملية والتعليمية والجهد المبذول فى كل منهما ، ووزن كل هذه العوامل ومقابلتها مع ما يمكن أن يحققاه من عائد تعليمى ، بل قد يذهب أبعد من ذلك فندرس الصعاب والمخاطر التى يتضمنها تطبيق أحد البديلين واحتمالات نجاحه ، والمكاسب التى تجنى منه على المدى البعيد والقريب وهل تعطى هذه المكاسب

المبرر الكافي لتحويل المدرسين إليه ، وهل يتضمن البديل تأثيرات جانبية تتناقض مع أو تضر بجوانب الموقف التعليمي الأخرى . ومن أمثلة القرارات التي رفضتها بعض الأنظمة التربوية قرار استخدام الحاسبات الالكترونية بهدف تيسير كتاب مهارات الحساب .

وأي بحث لابد وأن يقوم على أساس علمي بل ومنطقي وفيما يلي نجد نموذج استمارة تقويم البحث و يلاحظ أن الجزء الايمن في هذه الاستمارة يحتوى على العناصر المختلفة التي على أساسها يمكننا أن نقوم هذا البحث ومعاييرها وفي الجهة اليسرى من يحدد وزن عناصر التقويم والمعايير وهي تتدرج في كونها ممتازة الى مرفوضة تماما .

مشروع خطة البحث : قائمة بالعناصر التي يمكن أن يتضمنها مشروع خطة البحث :

يبين الجدول التالي — شكل رقم (٥ — ١) — العناصر والنقاط التي قد تتضمنها رسالة البحث أو تقريرها . قد لا يكون من الضروري تطبيق جميع النقاط التي تشتمل عليها هذه القائمة ، فبعضها لا يناسب بعض الدراسات ، وقد يتطلب الأمر اعادة ترتيب العناصر في الفصول التالية . وعلى أية حال فان القائمة التي نقترحها هنا لا ينبغي تطبيقها على صورتها ، بل هي قابلة للتعديل .

الشكل رقم (٥ — ١) استمارة تقويم البحث التربوي

عناصر التقويم ومعاييره	١ مرفوض	٢ ضعيف	٣ متوسط	٤ جيد	٥ مم
١ ـ عبر عن المشكلة فى صياغة واضحة					
٢ ـ عرضت الفروض بوضوح					
٣ ـ أبرزت أهمية المشكلة					
٤ ـ وضعت المسلمات فى شكل واضح					
٥ ـ حدد مجال البحث					
٦ ـ حددت المصطلحات الهامة					
٧ ـ وضحت العلاقات بين المشكلة والبحوث السابقة					
٨ ـ وصفت خطة البحث على نحو دقيق					
٩ ـ ملاءمة خطة البحث لحل المشكلة					
١٠ ـ خطة البحث تخلو من نقاط الضعف النوعية					
١١ ـ وصف العينة					
١٢ ـ طريقة اختيار العينة ملائمة					
١٣ ـ وصف الطرق التى اتبعت فى جمع البيانات والاجراءات التى استخدمت					
١٤ ـ ملاءمة طرق جمع البيانات واجراءاتها لحل المشكلة					

	مرفوض تماما ١	ضعيف ٢	متوسط ٣	جيد ٤	ممتاز ٥
١٥ ــ الاستخدام الصحيح لطرق جمع البيانات واجراءاتها .					
١٦ ــ تحقيق صدق النتائج ( ) وثباتها					
١٧ ــ اختيار الطرق المناسبة لتحليل البيانات					
١٨ ــ التطبيق الصحيح لطرق تحليل البيانات					
١٩ ــ العرض الواضح لنتائج التحليل .					
٢٠ ــ الصياغة الواضحة للنتائج .					
٢١ ــ ربط النتائج بالشواهد التى انبثقت منها					
٢٢ ــ تحديد التعليمات فى اطار العينة					
٢٣ ــ كتابة التقرير بوضوح .					
٢٤ ــ تنظيم التقرير على نحو منطقى .					
٢٥ ــ عدم تحيز التقرير وموضوعية العلمية .					
* يشترط تطبيق كل هذه المعايير .					

أولا : المشكلة

- مقدمة
- خلفية المشكلة (وتتضمن بعض الجوانب منها : الاتجاهات الحالية فى التعليم وعلاقتها بالمشكلة / المشاكل التى لم تجد حلا بعد / اهتمامات المجتمع) .
- وصف لظروف المشكلة (الصعاب الأساسية / مجال الاهتمام / الحاجة التى دعت لدراستها) .
- الغرض من الدراسة (الهدف الرئيسى) التأكيد على النتائج العلمية
- القضايا التى يحاول البحث حلها أو الأهداف التى يدرسها .
- الافتراضات النظرية أو الجوهرية (المسلمات)
- الإطار المنطقى أو النظرى (حسب مقتضيات البحث) .
- تخطيط مشكلة البحث (توضيح العلاقات القائمة بين المتغيرات أو عرض المقارنات التى ستتعرض لها الدراسة) .
- عرض الفروض (عرض نظرى لهذه الفروض يتبعه عرض للاجراءات فى الفصل الأول أو فى الفصل الذى يعالج طرق البحث) .
- اهمية الدراسة ... وقد تتداخل مع وصف ظروف المشكلة
- وضع وتحديد تعريفات المصطلحات التى يستخدمها البحث (وهى فى أغلبها تتعلق بالمفاهيم ، أما المصطلحات الاجرائية فسيرد ذكرها عند دراسة طرق البحث) .
- مجال البحث وحدوده (تركيز بؤرة البحث) .
- ملخص للعناصر الأساسية التى ستتضمنها خطة البحث .

ثانيا : عرض موجز لما كتب عن المشكلة :

- تنظيم للفصل الحالى .. عرض عام .
- خلفية تاريخية للمشكلة (اذا اقتضى الأمر) .

* مايستهدفه عرض البحوث السابقة :

- تعريف القارئ بما يوجد من بحوث تتعلق بالدراسة قيد البحث مع الاشارة الى الباحث ، وزمن البحث ومكان اجرائه وما يستخدم فيه من مناهج وأدوات وطرق التحليل الرياضية والاحصائية (قد يرى الباحث أنه من الأنسب معالجة عرض البحوث السابقة فى فصل خاص بها) .

— التأكد من أهمية البحث وامكانية التوصل الى نتائج لها معنى ودلالة معينة وحجة التى دعت الى الدراسة .

— التوصل الى اطار عام نظرى (للمفاهيم) من خلال استعراض سريع للنظريات المختلفة واقامة الفروض على أساس هذا الاطار وتوضيح المنطق الذى قامت عليه (إذا دعت الضرورة الى ذلك) .

ملحوظة :

فى بعض الدراسات النظرية البحتة نجد أنه من الأفضل وضع الفصل المتعلق بعرض ما كتب من بحوث سابقة بحيث يسبق الفصل الفنى يتناول المشكلة و بذلك يمكننا توفير الاطار النظرى الذى تشتق منه وتنبثق عنه مشكلة البحث وفروضها وفى هذه الحالة نجد أن من الضرورى كتابة فقرة عامة فى بداية الفصل المتعلق بعرض البحوث السابقة يوضح فيها (الفقرة) الهدف الأساسى لإجراء البحث .

مصادر ملخصات البحوث السابقة

توجد العديد من الدوريات التى تعرض على نحو عام ومتكامل المشكلات والبحوث التى اجريت فيها منها :

- ملخص البحوث التربوية — Review of Educational Research
- دائرة معارف البحوث التربوية — Encyclopedia of Educational Research
- نشرة العلوم النفسية — Psychological Bulletin
- بعض الدوريات والمجلات التربوية فى البلاد العربية
- المراجع المتخصصة ، البحوث العلمية المحدودة ، النشرات والدوريات العلمية التقارير الدراسات العملية ، و يفضل الرجوع فى معظم الاحوال الى تلك البحوث التى لم تمر عليها أكثر من عشر سنوات .
- المادة العلمية التى لم تنشر بعد (الرسائل العملية ، التقارير والبحوث التى قدمت فى المؤتمرات المتخصصة الأخيرة والتى لم تنشر بعد ولكن يمكن الحصول عليها عن طريق أحد مراكز مصادر المعلومات التربوية سواء فى البلاد العربية المتقدمة الأخرى .
- انتقاء المجلات العلمية وترتيبها وفقا للقضايا المطروحة للبحث ، أو الفروض المقدمة ، أو الأهداف أو الأغراض المحددة فى الفصل الخاص بالمشكلة .
- ملخص مختصر لما عرض من بحوث .

ثالثا : مناهج أو اجراءات البحث :

— مقدمة عامة (اختيارية).
— وصف منهج البحث أو أسلوبه (تجريبي / شبه تجريبي / ارتباطي مقارن سببي / أو أسلوب مسحي) .
— خطة البحث (تحديد المتغيرات الرئيسية والمتابعة ومتغيرات التصنيف / أو أحيانا تكوين صياغة اجرائية لفروض البحث في صورة صفرية بحيث تؤدي الى خطة بحث مناسبة تسمح بالاستدلالات الاحصائية) .
— الدراسات التمهيدية (Pilot) ومطابقتها لخطة البحث ، وأدواته وجمع البيانات وخصائص العينة .
— انتقاء أفراد العينة (وعلاقة العينة بخصائص المجتمع ككل).
— أدوات البحث (الاختبارات/وحدات القياس / والمقاييس / والاستبيانات) .
— الاجراءات المستخدمة في المجال الطبيعي Field أو الصيغة I B M أو المختبرية (وقد تأخذ صورة تعليمات تعطى لأفراد العينة أو صورة مواد توزع عليهم) .
— جمع البيانات وتسجيلها .
— تنظيم البيانات وتحليلها (التحليل الرياضي) .
— مسلمات مناهج البحث .
— قيود البحث (نقاط الضعف) .
— اعادة صياغة الفروض النظرية التي تضمنها الفصل الخاص بالمشكلة صياغة اجرائية تناسب خطوات التجربة والأدوات المستخدمة فيها أو تناسب خطة البحث (ويمكن صياغة الفروض في صورة اجرائية صفرية بحيث تؤدي الى مجموعة ثالثة اختيارية من الفروض تتلاءم مع اخضاعها للاختيار الاحصائي) واعادة صياغة الفروض يمكن وضعها هنا اذا لم ترد في فصل آخر .
— ملخص (اختياري) .

رابعا : النتائج (تحليل / تقويم) :

— وضع النتائج في جداول أو خرائط حسبما يتطلب الموقف .
— تكتب النتائج على نحو يبرز الصلة بكل سؤال أو فرض طرح في وصف المشكلة .
— توضع عناوين مناسبة لكل قضية أو فرض طرح للبحث .
— الفصل بين الوقائع (الحقائق) وبين التفسيرات والاستدلالات والتقويم (واذا

اقتضى الأمر تخصيص قسم منفصل لكل من النتائج والتفسير) .

ملحوظة : يضطر الباحث فى الدراسات التاريخية أو الدراسات التتبعية للحالة طويلة الأجل أو فى الدراسات الانثرو بولوجية الى ربط الوقائع ونتائجها بالتفسيرات بهدف التوصيل الى المستوى المطلوب من دلالة من البحث ، بشرط وفاء النص بتحديد ما هو وقائع وما هو تفسيرى .

- أن الاقسام المنفصلة التى ترد تحت عنوان « مناقشة أو « تفسير» أو « تقويم » تقوم كلها بربط النتائج مع الجانب النظرى للبحث و بعرض البحوث السابقة ومبرراته المنطقية .
- ملخص الفصل الرابع .

خامسا : الملخص ، النتائج النهائية ، التوصيات

- ملخص مختصر لكل ما ورد فى الفصول الثلاثة الأولى وما ورد فى القسم الخاص بالنتائج فى الفصل الخامس .
- النتائج النهائية (ونهتم هنا بما تشير اليه النتائج الأولية من مغزى ودلالة ، وغالبا ما نعيد صياغة الفروض فى صورة استدلالية تميل الى الجزء القاطع وتؤدى الى التوصل الى التعميمات) .
- التوصيات (تقديم الاقتراحات بشأن امكانية الاستفادة من النتائج عمليا أو توصيات بشأن القيام بأبحاث اضافية) .

معايير تقويم الصورة النهائية للبحث

أولا : عنوان التقرير .

١ — يحدد العنوان ميدان المشكلة تحديدا دقيقا ، وغالبا ما يتضمن المتغيرات الرئيسية والثانوية مع الاشارة الى المجتمع الذى بحثت فيه .

٢ — صياغة العنوان فى صورة تسمح بتصنيف الدراسة فى فئتها المناسبة .

٣ — ترتيب كلمات العنوان على نحو يعطى التأثير المطلوب .

ثانيا : المشكلة

أ — وصف المشكلة وصياغتها :

١ — الاشارة الى أهمية المشكلة ومجالها وتحديد ونوعية البحث : أساسى تطبيقى .

٢ — تحليل دقيق للحقائق المعروفة السائدة وتفسيرها وعلاقتها بالمشكلة وكذلك تحديد

العوامل الفعلية التى أدت الى الأحساس بها ، أو العلاقات القائمة بين هذه العوامل وصلتها بمجال المشكلة .

٣ — بناء الأساس المنطقى السليم لانتقاء المتغيرات والعوامل التى ستتناولها الدراسة وتوضيح علاقتها بمجال المشكلة .

٤ — توضيح منظم منطقى للعلاقات القائمة بين الحقائق والمفاهيم التى ستقوم عليها المشكلة .

٥ — تحديد واضح للمشكلة فى صورة عنوان مناسب أو فى صورة عنوان جانبى (و ينطبق هذا ايضا على تقسيمات البحث الأساسية .

٦ — صياغة مشكلة البحث على نحو موجز وواضح لا غموض فيه (وتتضمن الصياغة المتغيرات الاساسية والتابعة والتصنيفية للقضايا الرئيسية قيد البحث أو لأهداف البحث) .

٧ — التمييز بين المشكلات والقضايا الخاصة بالمنهج وهل نبحث بغرض الكشف عن حقيقتها أو التأكيد على قيمتها .

٨ — فى حالة الأبحاث النظرية أو الأساسية منها يجب التمييز بين الفرض (الذى قد يكون محددة لمفاهيم ذاته أو قد يكون وسيلة للوصول إلى أهداف برجماتية . و بين مشكلة البحث التى تهدف الى اكتشاف علاقات معينة أو أقامة مقارنات أو ملاحظة تغييرات) (علاقات سببية) تتعلق بفروض البحث الأجرائية فى ميدان المناهج .

ب — تحديد مجال البحث تحديدا كافيا :

١ — وذلك بتطبيق مجال البحث مع تجنب السطحية .

ج : عرض الكتابات والبحوث السابقة المتصلة بمجال المشكلة وتقويمها :

١ — كفاية وصلة البحوث والدراسات السابقة بالنسبة للبحث الحالى ، واجراءاته وتحليل بياناته .

٢ — بناء الاطار المنطقى أو النظرى على أساس البحوث المذكورة وأقامة صلة بينها و بين الدراسة قيد البحث .

د : صياغة واضحة محددة لمفاهيم البحث الحالى ومسلماته

هـ : صياغة دقيقة (١) للفروض أو (٢) نتائج النظريات أو (٣) أهداف دراسة ما

(و يلاحظ أن الاهداف فى مجال المناهج هى العنصر الشائع فى الأبحاث المسحية والوصفيه) .

١ — تتضمن الفروض العلاقات والمقارنات .
٢ — استخلاص وعرض النتائج أو التنبؤ بها (أن وجدت) والمرتبطة بالفروض ارتباطا منطقيا (ونعنى بذلك النتيجة مرتبطة بمقدماتها كأن نقول مثلا اذا كانت « » موجودة ، فان « ب » تتبعها بالضرورة) .

و: تحديد المصطلحات

١ — تحديد المصطلحات الأساسية والمتغيرات للمناهج تحديدا واضحا وعلى الاخص المصطلحات التى تعالج التراكيب البنائية) .
٢ — استخدام التعريفات الاجرائية كلما أمكن ذلك .

ثالثا : تخطيط البحث وأساليبه (الأجراءات) .

أ — الأساس المنطقى للبحث ، و بناؤه واستراتيجيته :

١ — تحديد ما اذا كان البحث يتضمن تغيرات فى المناهج قابلة لتحكم الباحث (وهذا النمط عادة ما يوجد فى البحوث التجريبية) أو يتضمن ظروفا ذات أثر رجعي على بيانات سابقة كما هو الحال فى معظم الدراسات الميدانية وبحوث العلاقات الارتباطية .
٢ — الاستخدام الصحيح للنماذج ، وخرائط التدفق أو النماذج التخطيطية .
٣ — تحديد القيود المفروضة على صدق خطة البحث الداخلى والخارجي .

ب — وصف واضح لعينة البحث :

١ — طريقة انتقاء العينة (انتقاء عشوائى / انتقاء مزاوجة / المشاركة الاختيارية أو انتقاء يخضع لما هو متوافر) .
٢ — البيانات التى تثبت مدى تمثيل العينة للمجتمع التى تنتمى اليه .
٣ — المعلومات الخاصة بعملية ابعاد عينة وابقاء عينة أخرى .

جـ: اعطاء معلومات كافية عن مستوى ثبات وصدق أدوات القياس وتقنين خوصها الخواص السيكومترية للمقاييس والاختبارات المستخدمة .

د : وصف دقيق للاجراءات التنفيذية أو الميدانية لجميع البيانات مشتمل على تحديد مكان وزمان الحصول على البيانات .

هـ: التنسيق بين تحديد علاقة الفروض الصفرية (الاحصائية) وفروض البحث (المشكلة) .

و : تطابق المعالجة الاحصائية واجراءات تنظيم البيانات .

ز : اقامة الشواهد على القيام بدارسة تمهيدية .

ح : وصف الاجراءات بوضوح كى تمكن الباحثين الآخرين من القيام باعادة البحث مستقبلا فى ظروف مغايرة .

ط : وصف لمسلمات مناهج البحث وطرقه (الاشارة الى كفاية نسبة الثبات أو صدق المقاييس وكذلك قدرة العينة على تمثيل المجتمع / الوفاء بمطالب الاختبارات الاحصائية .

رابعا : عرض البيانات وتحليلها :

ـ العرض المنسق المنطقى للبيانات فى اطار الفروض والاستنتاجات والأهداف أو الأسئلة المطروحة فى صياغة المشكلة .

١ ـ الاعتماد على البيانات الموضوعية ونبذ البيانات القائمة على التأمل أو الذاتية .

٢ ـ تطابق التحليل مع الحقائق المستخلصة .

٣ ـ عدم الاعتماد على أو تجنب التعميمات المبالغ فيها بحيث تتعدى البيانات المطروحة .

٤ ـ اظهار العلاقة بين نتائج البحث ونتائج البحوث السابقة المذكورة على نحو صريح واضح .

٥ ـ عرض النتائج السلبية والنتائج الإيجابية المتعلقة بالفروض دون تشويه أو تحيز .

٦ ـ الأشارة الى العوامل التى لم يمكن ضبطها والمؤثرة فى نتائج البيانات ومناقشتها .

٧ ـ مناقشة جوانب الضعف فى جمع البيانات مناقشة أمينة مع اعطائها حقها فى التأكيد .

٨ ـ عدم الخلط بين الحقائق والاستدلالات ... والفصل بين تحليل النتائج و بين تفسير هذه النتائج ومناقشتها .

٩ ـ حل المشاكل الناتجة عن العناصر المتناقضة أو المضللة .

خامسا : الملخص والنتائج النهائية

أ ـ ملخص مختصر دقيق لكل من (١) المشكلة و (٢) مناهج البحث وأساليبه (٣) النتائج دون اضافة أية معلومات جديدة لا تتصل بالمشكلة .

ب ـ صياغة النتائج النهائية بحيث تتلاءم مع مجال ومستوى التعميم وربطها بالبيانات .

جـ ـ اظهار الحرص الدقيق فى صياغة النتائج النهائية .

د ـ توضع النتائج النهائية فى صورة تساعد الباحثين على فهمها وتحقيقها .

هـ ـ تنسيق النتائج النهائية مع احتمال تقبل أو رفض فروض البحث أو مع أهدافه والقضايا التى أثارها .

و — اثارة قضايا جديدة يمكن دراستها .. أو طرح مقترحات بالقيام بأبحاث اضافية في مجال المشكلة ذاتها .

ز — تقديم التوصيات الخاصة باستغلال نتائج البحث اذا تناسبت مع الأهداف التي حددها البحث (وغالبا ما نجد هذه التوصيات فى البحوث المسحية والعملية).

المناهج وتخطيط البحوث لها ودراساتها التقويمية .

تقبل البحوث ودراسات التقويم أو ترفض فى المناهج على أساس مدى عكسها لمعايير العلمية . فالنتائج التى يتوصل اليها البحث وما يترتب على هذه النتائج من تفسير قد تنهار تحت ضغط نقاط الضعف وعناصر التشويه الأخرى التى تشكك فى صدق هذه النتائج .

والضمان الوحيد الفعال لتجنب الوقوع فى هذه الأخطاء هو التخطيط السليم الكامل الذى يتنبأ بالمشاكل والصعاب و يعطى التبرير الكافى لتلك التى لم يمكن تجنبها . وغالبا ما تتولد فكرة طيبة لدى ناقد البحث حين يجد أن الدراسة المقدمة قد تنبأت بامكانياتها وحدودها و بقدرتها على انتقاء أكثر الحلول ملاءمة لمشكلة ما .

وسنعرض الآن مجموعات من الارشادات التى تساعد فى التخطيط الجيد للبحث فى مجال المناهج ، وسنؤكد على بعضها بالتفصيل ، ونبرز علاقة البعض الآخر بأبحاث معينة .

* صياغة مشكلة البحث : « أن السؤال الذى يصاغ صياغة جيدة لا يحتاج الا لنصف المجهود للتوصل الى حله

بعض الأخطاء الشائعة فى صياغة المشكلة :

١ — قد يقع الباحث فى خطأ جمع البيانات دون أن يكون لديه هدف أو خطة واضحة المعالم ، أملا فى التوصل الى معناها فيما بعد .

٢ — قد يعتمد الباحث على مجموعة من البيانات المتوافرة ويحاول أن يوائمها مع مشكلات بحثه واضفاء معنى عليها .

٣ — قد يصوغ الباحث أهداف بحثه فى عبارات عامة أو غامضة مما يجعل التفسير والنتائج النهائية مفروضة فرضا ، ومما ينقص من صدقها .

٤ — قد يقوم الدارس بمشروع بحثه دون الرجوع الى الكتابات السابقة فى الموضوع

٥ — قد يجد الباحث نفسه أمام موضوع ضيق يتناول جانبا محدودا لا يسمح بالتوصل الى تعليمات تتحدى حدود الموضوع ذاته و بذلك لا يسهم فى اضافة جديدة فى مجال البحوث التربوية .

٦ — ان اخفاق الدارس فى التوصل الى الفروض (مسلمات) واضحة تتعلق بموضوع بحثه قد تؤدى الى تقوعه على هذا الأساس .

٧ — قد يخفق الدارس في التعرف على حدود البحث وقيود المنهج المستخدم فيه ضمنية كانت أم صريحة ، و يؤدى هذا به الى اغفال حدود النتائج التى يتوصل اليها وتداخلها مع مواقف أخرى .

٨ — أن اخفاق الدارس فى بناء بحثه على أساس أو اطار نظرى سليم لا يتيح له القيام بربط البحوث المتنوعة للمناهج فى نسق منتظم بحيث توفر للنظريات التربوية التغذية الراجعة والتقويم المستمر.

٩ — قد يخفق الدارس فى تصور فروضا بديلة تتحدى الفروض الأساسية و بذلك لا يتوصل الى نتائج تتحدى ما توصل اليه فعلا .

خطوات اعداد البحث :

أ ــ أجراءات (الخطوات الاجرائية) تحليل المشكلة :

١ — انتق مشكلة مثيرة لاهتمامك وتتطلب حلا .

٢ — اجمع البيانات والحقائق المتعلقة بالمشكلة .

٣ — تبين عن طريق الملاحظة مدى علاقة الحقائق بالمشكلة وصلتها بها .

٤ — تتبع العلاقات التى تربط هذه الحقائق على نحو يؤدى الى أساس المشكلة .

٥ — ضع عدة تفسيرات (فروض) لسبب المشكلة .

٦ — تحقق عن طريق الملاحظة والتحليل من صلة الفروض بالمشكلة .

٧ — تتبع مسار العلاقات القائمة بين التفسيرات التى توصلت اليها بحيث تعطيك استبصارا لحل المشكلة .

٨ — تتبع العلاقة بين الحقائق والتفسيرات .

٩ — ابحث المسلمات التى يقوم عليها تحليل المشكلة .

ب ــ تقويم المشكلة : الاعتبارات الشخصية :

١ — هل تتمشى المشكلة مع توقعات الباحث وكذلك مع توقعات الآخرين ؟

٢ — هل تثير المشكلة اهتماما لدى الباحث دون ان تعرضه لآراء متحيزة .

٣ — هل لدى الباحث المهارات الضرورية وكذلك القدرات والمعرفة التى تمكنه من بحث ودراسة المشكلة ، واذا لم تتوفر فيه ، هل بامكانه اكتسابها ؟

٤ — هل يمكنه الحصول على الادوات والاجهزة والمختبرات وأفراد العينة التى يحتاجها البحث ؟

٥ — هل يتوفر لدى الباحث الوقت والمال لاتمام البحث ؟

٦ — هل يستطيع الباحث الحصول على بيانات كافية ؟

٧ — هل تتفق المشكلة مع اهداف واحتياجات المعهد أو المجلة العلمية (الدوريات) التى سيقدم لها البحث ؟

٨ — هل يمكن للباحث الحصول على تأييد الادارات المعينة وتوجيهاتها للقيام بالبحث ؟

تقويم المشكلة : اعتبارات اجتماعية :

١ — هل يخدم التوصل الى حل المشكلة فى ميدان المناهج ، و يؤدى الى زيادة الرصيد المعرفى لهذا الميدان ؟

٢ — هل يكون للنتائج قيمة عملية للمربين ، ولأولياء الأمور ، والمرشدين .. الخ ؟

٣ — ما هى احتمالات تطبيق النتائج من حيث عدد الأفراد المستفيدين منها وسنوات التطبيق المتوقعة ، ومجال الاستفادة الممكنة ؟

٤ — هل يعتبر البحث نسخة من بحوث أخرى اجريت أو تجرى على نحو كفء .

٥ — اذا تم تغطية هذا البحث ، هل يفتح المجال لبحوث أخرى متوسعة ؟

٦ — هل حدد موضوع البحث تحديدا كافيا بحيث يمكن تناوله على نحو كامل وفى نفس الوقت له ما يبرر القيام به ؟

٧ — هل من المتوقع أن يشك فى قيمة النتائج لعدم سلامة أدوات البحث وأساليبه بحيث لا يمكن الوثوق بها ؟

٨ — هل من المتوقع أن يؤدى البحث الى تطوير بحوث أخرى ؟

عشر خطوات تؤدى الى تخطيط جيد للبحث :

الاحساس بالمشكلة : ما الذى دعاك الى الاهتمام بالمشكلة ؟

الاطار النظرى للمشكلة : هل فى الامكان وضع المشكلة فى اطار نظرى يوفر لها البناء السليم ؟ و بتعريف آخر ، هل يمكنك البدء من نقطة منطقية تتمتع بمفاهيم سائدة فى المناهج ؟ هل يمكن للباحث بناء نظرى يضم افكاره ويحددها و يوجهها الاتجاه السليم ؟

٣ — تحديد هدف البحث :

— ما الذى تنوى دراسته ؟
— ما هى أهداف البحث العريضة ؟
— حدد المشكلة .

٤ — ما هى الأسئلة التى تطرحها :

عند الانتهاء من البحث ، ما هى الاسئلة التى تتوقع لها اجابات مقنعة مقبولة ؟

٥ — صياغة الفروض أو الاهداف :

— وضح فروض البحث التى تنوى اختيارها وفحصها ، أو وضح أهداف البحث خاصة .
— راع الوضوح وتأكد من انك تصوغ الاهداف أو الفروض على نحو سلوكى يمكن ملاحظته بالقدر الذى يؤدى الى تقديم موضوعى للنتائج .

٦ — وضح خطوات البحث :

— حدد افراد العينة .
— حدد طريقة انتقاء العينة .
— حدد الظروف التى أحاطت بجمع البيانات .
— حدد العوامل والمتغيرات التى سيتناولها البحث .
— حدد أدوات القياس وأسلوب جمع البيانات المستخدمة .
— حدد طريقة تحليل هذه البيانات وكذلك اسلوب تفسيرها .

٧ — المسلمات :

ما هى المسلمات التى طرحت عن كل مما يأتى :—

— طبيعة السلوك الذى تتناوله الدراسة .
— الظروف التى تحيط بهذا السلوك .
— ادوات البحث وأساليبه .
— العلاقة بين الدراسة الحالية وبين الأشخاص الآخرين والمواقف الأخرى .

٨ — حدود البحث :

— ما هى حدود البحث وما هى حدود النتائج المتولده عنه ؟
— ما هى حدود وامكانيات اسلوب البحث ومناهجه ؟

(خصائص العينة / المتغيرات التي لا يمكن التحكم فيها / نسبة الخطأ في أدوات القياس / والمؤثرات الاخرى في الصدق الخارجي والداخلي) .

٩ ـ المحددات :-

ـ كيف حددت مجال الدراسة ؟

ـ هل ركزت الاهتمام على بعض الجوانب المختارة للمشكلة .. أم على الجوانب الهامة ؟ أم على مجال محدود للعينة ؟ أو على مستوى معين حسب درجة تعقيد المشكلة ؟

١٠ ـ تعريف المصطلحات :

ـ وضع قائمة بالمصطلحات الاساسية المستخدمة وتحديدها ، وخاصة تلك التي تحمل معاني مختلفة .

ـ التأكيد على الصياغة السلوكية الاجرائية لهذه التعاريف .

مزايا القيام بدراسة تمهيدية :

١ ـ من مزايا الدارسة التمهيدية أنها توفر الفرصة لاختبار مبدئي للفروض ، يؤدي بدوره الى اختبار فروض وضعت على نحو محدد في الدراسة الرئيسية ، وقد يرى الباحث في ضوء هذه الخطوة تعديل بعض الفروض ، وابعاد بعضها بل وضع فروض جديدة .

٢ ـ تمد الدراسات التمهيدية الباحث بالافكار والاساليب أو الدلالات التي لا يمكن التوصل اليها من قبل ، مما يساعد الباحث على التوصل الى نتائج واضحة محددة من خلال الدراسة الرئيسية .

٣ ـ تتيح للباحث فرصة مراجعة الاجراءات الاحصائية والتحليلية التي يزعم استخدامها مما يؤدى الى تقويم كفاءتها في تناول البيانات ، أو الى ادخال التعديلات عليها حتى تحقق مستوى عالياً من الكفاءة .

٤ ـ أن الدراسة التمهيدية تقلل من أخطاء المعالجة ، بمعنى أن ما تكشف عنه من مشاكل يمكن التغلب عليها وتفاديها في اعادة تصميم البحث .

٥ ـ قد تؤدى الى توفير المال والوقت اذ كان من الممكن أن يبذلا في بحث لا طائل منه .. ولسوء الحظ ، أن معظم الابحاث أو الافكار التي أدت اليها غير مثمرة عند تنفيذها في الميدان أو في المختبر . و بذلك توفر الدارسة التمهيدية للبحث المعلومات التي تؤدي الى اتخاذ قرار بشأن الاستمرار فيه أو العدول عنه .

٦ ـ وفي الدراسة التمهيدية ، قد يستخدم الباحث عددا من بدائل القياس . لانتقاء أفضلها وأكثرها فعالية ..وكلما كانت خبرة الدارس قليلة كلما كانت فائدته أعظم

من اجراء البحوث التمهيدية حتى لذا قامت على عشر حالات .

الاخطاء الشائعة التى يقع فيها الباحثون المبتدئون :

أ — اخطاء شائعة عند صياغة البحث :

١ — ارجاء اختيار المشكلة الى حين الانتهاء من جميع أو معظم المقررات .

٢ — تقبل أول فكرة للبحث تطرأ على ذهن الباحث أو يقترحها البعض وذلك دون تمحيص أو فحص دقيق لها .

٣ — اختيار مشكلة واسعة أو غامضة لا يمكن بحثها على نحو مفيد .

٤ — اعداد الفروض على نحو غير واضح و بدون اختبارها .

٥ — الاخفاق فى مراعاة طرق البحث أو اجراءات التحليل عند وضع خطة البحث المبدئية .

ب — أخطاء شائعة فى عرض الكتابات السابقة فى موضوع البحث :

١ — يقوم الباحث بعرض سريع غير دقيق للكتابات السابقة و يتعجل بالبدء فى مشروع البحث مما يؤدى الى تجاهل الدارسات السابقة وما تحتويه من أفكار قد تفيد البحث الذى يقوم به .

٢ — يعتمد الباحث اعتمادا كبيرا على المصادر الثانوية .

٣ — يركز الباحث على نتائج البحوث السابقة و بذلك يغفل ما يمكن أن تقدمه هذه البحوث من معلومات مفيدة عن طريق البحث وأدوات القياس المستخدمة ... الخ .

٤ — يغفل مصادر المعرفة الاخرى (باستثناء مجلات ودوريات التربية) مثل الصحف والمجلات المشهورة والتى قد تحتوى على مقالات فى موضوعات تربوية .

٥ — يخفق فى تحديد حدود الموضوعات التى يتناولها فى عرضه للبحوث السابقة ، فمحاولته تغطية مساحة عريضة قد تثبط همته أو توقعه فى أخطاء عديدة وعلى النقيض ، محاولته تقييد مجال العرض للبحوث السابقة تؤدى به الى اغفال مقالات وبحوث عديدة متعلقة بموضوع بحثه على نحو ما يفيده فى تخطيط أفضل لبحثه .

٦ — ينقل عن البيبلوجرافيا بيانات بطريقة خاطئة لا تساعده فى تحديد مصدره فيما بعد .

٧ — يملأ البطاقات بكمية كبيرة جدا من البيانات مما يكشف عن عدم فهم الدارس لموضوع بحثه ، فيتبين المعلومات المتعلقة بالموضوع .

جـ — أخطاء شائعة عند جمع البيانات :

١ ــ لا يهتم الباحث باقامة علاقات طيبة مع أفراد العينة مما يؤدى عدم تعاونهم معه ، و الى اتخاذهم موقفا سلبيا ينقص من صدق الاختبارات والمقاييس الاخرى .

٢ ــ قد يضعف الدارس من خطة بحثه اذا حاول ادخال تعديلات ليحوز رضاء ادارة المدرسة التى اختار عينة البحث منها .

٣ ــ اخفاق الباحث فى شرح أهداف المقاييس المستخدمة للمعلمين أو لادراة المدرسة مما يدعوهم الى عدم الاقتناع بجدواها ، وهذا بدوره ينتقل الى التلاميذ و يكون من نتيجته تعاون ضئيل بين الباحث وادراة المدرسة .

٤ ــ اخفاق الباحث فى تقييم المقاييس المتوفرة لديه تقيما دقيقا قبل انتقاء ما يصلح منها لبحثه ، و يؤدى هذا الاخفاق الى استخدام مقاييس غير صادقة أو غير مناسبة .

٥ ــ يخطىء الباحث حين يستخدم مقاييس ذات ثبات منخفض مما يؤدى الى خفاء المتغيرات الحقيقية والاختلافات ذات الدلالة .

٦ ــ قد يستخدم الباحث انماطا من المقاييس ليس لديه الكفاءة المطلوبة لتطبيقها .

د ــ الأخطاء الشائعة عند استخدام ادوات القياس المقننة :

١ ــ يخفق الباحث فى مراجعة صدق المحتوى لمقاييس التحصيل بالنسبة لمجال بحثه

٢ ــ يخفق الباحث فى تقنين أو ضبط دور المعلم فى مرحلة جمع البيانات ، مما يؤدى الى تحيز ناتج عن :

أ ــ اعطاء تعليمات غير موحدة ،

ب ــ تدريب بعض تلاميذ العينة مع اهمال الآخرين .

جـ ــ اختلاف درجة المساعدة التى يتلقاها التلاميذ أثناء الاختبار .

٣ ــ قد ينجح الباحث فى مراجعة صدق المقاييس وثباتها النهائى ولكنه يخفق فى حساب وتقدير صدق وثبات درجات الاختبارات الثانوية بالرغم من تأثيرها فى التحليل النهائى للبحث .

٤ ــ يستخدم الباحث الاستبيانات الشخصية (أو أساليب وصف الذات الاخرى) فى مواقف تشجع المفحوصين على عدم اعطاء صورة حقيقية عن شخصياتهم واعطاء انطباع حسن لدى الباحث .

٥ ــ يفترض الباحث ان الاختبارات المقننة تقيس الجوانب التى يرغب قياسها ، و يسلم بذلك دون تقييم لصدق البيانات المتوفرة .

٦ ــ يحاول الباحث استخدام أنماط من المقاييس لم يتلق التدريب الكافى لتطبيقها

وتحليل أو تفسير نتائجها .

٧ — يخفق فى الاستفادة من الوقت المتاح له لاجراء الاختبارات على نحو أمثل ، فيستخدم اختبارات طويلة بينما كان فى مقدوره استخدام اختبارات قصيرة تفى باحتياجات مشروع بحثه .

٨ — لا يقوم الباحث باجراء تجارب تمهيدية على ادوات القياس ، مما يؤدى الى ارتباك الاجراءات الادارية اثناء جمع البيانات الاولى ، و يؤدى هذا الارتباك بدوره الى التحيز ضد البحث .

هـ — اخطاء شائعة عند استخدام أدوات الاحصاء :

١ — استخدام ادوات احصائية غير مناسبة او خاطئة فى التحليل .

٢ — البدء بجمع بيانات البحث ثم محاولة انتقاء وسيلة احصائية يمكن استخدامها فى التحليل .

٣ — الاعتماد على خطوة احصائية واحدة بينما يمكن تطبيق عدة خطوات فى تنظيم البيانات وتحليلها ، و يؤدى هذا الى اغفال نتائج هامة لها دلالتها فى البحث .

٤ — تطبيق ادوات احصائية واستخدامها عند تحليل البيانات لا تتفق مع خصائص هذه الادوات ، و يؤدى هذا الى نتائج غير دقيقة تجانب الحقيقة .

٥ — المبالغة فى التأكيد على الفروق الصغيرة ذات الدلالات الاحصائية .

٦ — يتجنب الباحث التحليل المؤدى الى ايجاد معاملات الارتباط . فى حالة استحالة تطبيق .

٧ — استخدام اسلوب خاطىء فى حساب معامل الارتباط ، كأن يستخدم الباحث الارتباط الثنائى بينما كان من الاجدى استخدام الارتباط الثنائى بحساب المتوسطات .

٨ — استخدام معادلات التصحيح فى ظروف غير مواتية بهدف اخفاء دلالة ومعنى على النتائج .

و — أخطاء شائعة عند وضع خطة البحث وتحديد أساليبه :

١ — اخفاق الدارس فى تحديد وتعريف عينة البحث .

٢ — انتقاء الدارس لعينة صغيرة لا تسمح باجراء تحليل لأدوات المجموعات المشتقة منها .

٣ — محاولة القيام ببحثه مستخدما أفراداً متطوعين .

٤ — اضعاف خطة البحث وذلك بادخال التعديلات عليها لملاءمة جمع البيانات لظروف الدارس .

٥ — يثقل دارس عينات بحثه بالكثير من المطالب في محاولته لجمع بيانات وفيرة ، وبذلك يرفضون التعاون معه.

٦ — محاولة الدارس ضغط فترة البحث واختصارها الى فصل دراسى واحد بالرغم من انه تحتاج الى مدة تتراوح من سنتين الى ثلاث سنوات .

٧ — اخفاق الدارس فى وضع خطة جمع البيانات بقدر من التفصيل يتيح تجنب اخطاء معالجة هذه البيانات .

٨ — البدء فى جمع بيانات بحثه دون القيام بدراسة تمهيدية أو اختبار أدوات القياس وخطوات تنفيذها .

ز — أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج التاريخي فى البحث :

١ — اختيار مجال للبحث لا يتوفر فيه معلومات كافية للقيام بدراسة مفيدة أو لاختبار الفروض بقدر كاف

٢ — الاعتماد على مصادر ثانوية للمعلومات وخاصة فى الدراسات المتعلقة بفترات زمنية قديمة .

٣ — محاولة دراسة مشكلات عريضة غير محددة .

٤ — اخفاق الدارس فى تقييم البيانات والمعلومات التاريخية على نحو دقيق .

٥ — يسمح الدارس لعوامل التحيز الشخصى أن تؤثر فى خطوات البحث واجراءاته .

٦ — عند كتابة تقرير البحث يسرد الباحث الحقائق دون الربط بينها للوصول الى تعميمات لها دلالة .

ح — أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج الوصفى فى البحث :

١ — اخفاق الدارس فى صياغة أهداف البحث على نحو واضح محدد .

٢ — يربط اجراءات جمع البيانات بأهداف البحث على نحو عام مما لا يساعد على التوصل الى بيانات كمية لمشكلة البحث .

٣ — يقوم الدارس بانتقاء عينة البحث بما يتلاءم مع ما يتوقعه من نتائج بدلا من اختيار عينة عشوائية .

٤ — لا يضع الدارس تخطيطا لاسلوب التحليل الذى يستخدمه ، و يرجئ ذلك الى ما بعد جمع البيانات .

٥ — يضع طرق جمع البيانات على نحو يفتح المجال أمام نتائج متميزة (الاستبيانات ، جدول المقابلات الشخصية ، استمارات الملاحظة ... الخ) .

ط — اخطاء شائعة عند استخدام الاستخبارات :

١ — استخدام الاستخبارات فى دراسة مشكلات يفضل فيها أساليب اخرى .

٢ — لا يعطى اهتماما كافيا عند تصميم هذه الاستخبارات أو عند اختيار فعاليتها .

٣ — تطرح الاستخبارات عددا كبيرا من الاسئلة تحتاج الى فترة طويلة من الفحوص .

٤ — لا يهتم بتنظيم المصفوفات ، أو بمراعاة القواعد النحوية ، أو طريقة الطباعة ، وكلها أمور تساعد على فهم المفحوص لما يطلب منه .

٥ — لا يراجع عينة من الافراد الذين لم يستجيبوا للاستخبار فى محاولة لكشف عن سبب رفضهم له .

ى : اخطاء شائعة عند القيام بالدراسات المبنية على أسلوب المقابلة :

١ — لا يضع الدارس خطة واضحة مفصلة للمقابلة .

٢ — لا يقوم بعدة مقابلات تمهيدية مع المفحوصين بهدف تحديد المهارات التى تتضمنها .

٣ — لا يحتاط لتعصب المفحوص أو تحيزه .

٤ — لايوفر الأساليب التى عن طريقها يحسب معامل ثبوت المعلومات الناتجة عن المقابلة .

٥ — يستخدم ألفاظاً لا يفهمها المفحوصون

٦ — يطلب معلومات لا يتوقع من المفحوصين الالمام بها .

ك — اخطاء شائعة عند استخدام الدراسات التى تعتمد على الملاحظة :

١ — لا يقوم الدارس بتدريس الاشخاص الذين سيقومون بالملاحظة ، مما يؤدى الى بيانات غير صحيحة .

٢ — يستخدم استمارات تثقل المفحوص بما تتطلبه من معلومات .

٣ — لا يضع ضمانات تحول بين من يقوم بالملاحظة وبين التدخل فى الموقف الذى تتم فيه الملاحظة أو محاولة تغيير هذا الموقف .

٤ — محاولة تقييم أنماط نادرة من سلوك أفراد العينة مما يؤدى الى معلومات تجانبها الصحة .

ل : أخطاء شائعة عند تحليل المحتوى :

١ — يختار الدارس المحتوى على أساس توفره وليس على أساس تمثيله لمطالب البحث وأهدافه .

٢ — لا يحقق صدق وثبات اجراءات تحليل المحتوى وخطواته .

٣ — يستخدم أنماطا من التصنيف غير محددة .

م ــ اخطاء شائعة عند دراسة العلاقات (بين المتغيرات) :

١ ــ يفترض الدارس ان النتائج التى توصل اليها عن طريق المقارنة والتعليل أو عن طريق تحديد الارتباط نتائج تدل على علاقة سببية عليه .

٢ ــ يستخدم فى ابحاث المقارنة عينات متباينة لا توفر متغيرات متقابلة لا تؤدى الى نتائج يمكن تفسيرها .

٣ ــ محاولة الدارس التوصل الى أسباب أنماط عريضة من السلوك تتضمن مجموعات متباينة و يؤدى هذا الاسلوب الى نتائج غير متسقة عريضة بل ومتعارضة لا تساعد فى التوصل الى علاقات واضحة .

٤ ــ يحاول الدارس القيام بدارسة ترابطية على ما يتوفر له اصلا من بيانات ، بدلا من جمع البيانات التى تحتاج لها الدراسة .

٥ ــ ينتقى متغيرات ارتباطية لم تثبت فائدتها فى دراسات سابقة .

٦ ــ لا يستفيد من النظريات التربوية أو نظريات علم النفس فى طريقة انتقائه لمتغيرات العلاقة فى بحثه .

٧ ــ يستخدم أساليب ارتباطية بسيطة فى بحث يتطلب أساليب الارتباط الجزئى أو المتعدد للكشف عن تفاعل المتغيرات .

٨ ــ يطبق مستويات معادلة سبيرمان لاستخراج معامل الارتباط على علاقات لا تتوفر فيها خصائص المعادلة . مما يؤدى الى اخفاء معنى ودلالة على نتائج غير هامة .

٩ ــ يستخدم أسلوبا تعسفيا و يفرضه فرضا على تفسير العلاقات .

١٠ ــ الاخفاق فى توفير المعايير اللازمة للقياس فى دراسة المهارات المركبة أو فى دراسة أنماط السلوك .

ن ــ اخطاء شائعة عند تصميم البحوث التجريبية :

١ ــ لا يراعى الدارس الاختلافات بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة مما يؤدى الى نتائج غير صحيحة .

٢ ــ يستخدم الدارس حالات قليلة جدا مما يؤدى الى أخطاء كثيرة فى العينة والى نتائج غير مفيدة .

٣ ــ يخفق الدارس فى تقسيم المجموعات الرئيسية الى مجموعات ثانوية تقتضيه مواقف معينه لاعطاء نتائج لها دلالتها .

٤ ــ عند تنظيم المجموعة الضابطة يختار أفرادها حسب متغيرات لا ترتبط بدرجة كافية مع المتغير التابع .

٥ ـ يحاول ان يزاوج أفراد العينه حسب ثلاثة أو أربعة متغيرات ، وفى محاولته هذه يفقد عداد كبيرا من الافراد حيث لا يتوافر لهذا العدد نظير .

٦ ـ يحاول الدارس ان يضع تصميا متوازنا لمشكلات يتباين الاداء فى كل منها حسب أسلوب المعالجة المستخدمة فيها .

ش ـ اخطاء شائعة عند القيام بابحاث الاداء :

١ ـ يختار الباحث (واضع المنهج) مشكلات تافهة يجرى عليها بحثا ادائيا .

٢ ـ البدء في المشروع قبل قيام المدرسين المشاركين فى البحث بدراسة المشكلة وتحديدها بدقة .

٣ ـ يخفق الباحث فى دراسة وتقييم المصادر الثانوية العامة المتعلقة بالمشكلة .

٤ ـ يخفق الباحث فى الحصول على مساعدة المستشار المختص ، أو يحاول الحصول عليها بعد قيامه بخطوات عشوائية سببت فى ارتباك المشروع .

خ ـ اخطاء شائعة عند تنظيم البيانات :

١ ـ لا يضع الباحث نمطا منظما للتقدير أو لتسجيل البيانات .

٢ ـ يفوته تسجيل التفصيلات أو المتغيرات فى اجراءات التقدير وخطواته مما لا يساعده على وصفها فيما بعد فى التقرير .

٣ ـ لا يراجع عمليات التقدير بحثا عن أية اخطاء .

٤ ـ يغير اجراءات التقرير اثناء قيامه بوضع الدرجات .

ت ـ اخطاء شائعة عند كتابة البحث :

١ ـ لا يعد الدارس مسودات للمعلومات والبيانات أثناء جمعها ، و بذلك يصعب عليه وصفها فى البحث فيما بعد .

٢ ـ يرجىء كتابة النسخة الاصلية للبحث الى ما بعد الانتهاء من دراسته .

٣ ـ ينظم المعلومات المقتبسة من الكتابات السابقة زمنيا بدلا من تنظيمها وفقا للموضوعات التى تتناولها .

٤ ـ يعالج كل موضوع فى « الكتابات السابقة » على نحو آلى فيعطيها مساحات متساوية دون النظر لاهمية كل منها .

٥ ـ لا يربط بين المعلومات التى يقتبسها من البحوث السابقة .

٦ ـ لا يعطي وصفا كافيا للعينة أو لأدوات القياس المستخدمة .

٧ ـ يناقش النتائج الثانوية التى كان من الافضل وضعها فى جدول ، ولا يؤكد على

النتائج العامة .

طرق تخطيط البحث وتقييمه :

برنامج التقييم : ويشتمل على ثلاث خطوات أساسية :

١ — صياغة الاهداف على نحو واضح يمكن ملاحظته .

ويدعونا هذا الى تحديد الهدف مما يساعدنا فى معرفة تحقيقه . وتشير الصيغة الواضحة للاهداف الى متطلبات الدراسة من التدريب والمعلومات الخاصة بتقييم الأهداف الموضوعة .

٢ — حدد الاجراءات والاساليب التى تحقق بلوغ هذه الاهداف ، وعلى الأخص الأساليب التى تحسن من أداء التلميذ وتعينه على بلوغ الأهداف ، وكذلك المواد وطرق التدريب وأساليب رفع الدافعية ، وأساليب توفير بيئة التعلم المثلى التى تساعد فى رفع كفاءته .

٣ — ضع مقاييس التقييم وأساليب التغذية الراجعة للتحقق عن مدى تقدم التلميذ وتقييم ناتج التعلم فى ضوء الأهداف الموضوعية .

معايير التقييم ومقاييسه (انتقاء العناصر مرجعية المعيار) :

١ — صياغة معايير التقييم فى عبارات واضحة وأفعال سلوكية .

٢ — انتقاء أو تصميم مقاييس متنوعة لكل هدف .

٣ — وضع جدول لعينة عنصر القياس والموضوعات التى تقيسها .

٤ — استخدام وسائل احصائية مناسبة لتحليل نتائج التعليم وتقيمها .

تقييم البحوث الجديدة فى مجال المناهج :

٥ عند تطبيق نتائج البحوث التربوية فى مجال المناهج والتى لم تحدد تحديدا دقيقا تجد أنها تتباين فى درجات الفشل والنجاح وفقا للظروف المحيطه بالتطبيق وللتقليل من عدم اتساق نتائج هذه البحوث يجب أن تحدد تحديدا دقيقا مع وصف المجالات الممكنة لتطبيق محتواها والأشارة الى القيود التى تحد من هذا التطبيق وهذا يضمن نجاح أية محاولات لاعادة القيام بالبحث على نحو مناسب .

تقسيم البحوث الكبيرة الى اجزاء يمكن تطبيقها والاستفادة منها :

لا يتوفر فى المشروعات الكبيرة ولأسباب لا يستطيع الباحث التحكم فيها شروط التخطيط الجيد أو أساليب البحث السليمة ، إلا أننا قد نصل الى تقييم ذا وذلك بالتركيز

على جزء منها . أي أن نقيم البحث كله تقييما عاما . ثم نقيم جزءا منه تقييما مركزا منهجياً .

نماذج للبحوث المدرسية في مجال المناهج : وتتضمن ثلاثة اختبارات :

١ — يقوم بالبحث شخص لا ينتمى الى المدرسة أو مصمم المنهج يهدف الى دراسة موضوع لا يتعلق ببرامج المدرسة أو بالمنهج ذاته وهذا النمط من الابحاث يتسم بالدقة البالغة الا أنه غير قابل للتطبيق .

٢ — يقوم بالبحث مصمم المنهج أو المدرس ذاته فى أثناء العمل المدرسى (وهذا النمط قابل للتحقيق الا أنه لا يتسم بالدقة البالغة) .

٣ — يشعر مصممو المنهج وكذلك المدرسون بالحاجة الى القيام ببحث يتعلق بالنشاط الصفى ، الا أنهم يضعون خطة البحث بمساعدة اخصائيين فى البحوث لضمان توفير طرق جيدة للبحث وأساليب احصائية . وهذه البحوث تعطى نتائج يمكن تطبيقها فى تصميم المنهج أو المدرسة ، وكذلك الاستفادة بها فى التوصل الى نظريات تعليم . (وهى بهذا تتسم بالدقة وقابلية التطبيق) .

وضع اجراءات التحليل الآلى (Computer) وتنظيم البيانات :

بدأت الدراسات التى تقوم على الحسابات المعقدة والبيانات الهائلة تأخذ فى أعتبارها وتهتم بدور الآلات الحاسبة فى تنظيم البيانات وتحليلها . وتتميز الآلات الحاسبة بخاصيتين أساسيتين فى السرعة وحجم البيانات التى يمكن أن تعالجها ، ومن هنا نرى التكاليف الباهظة التى تنطوى على استخدامها أصبح لها ما يبررها ، فهى تستطيع ان تقوم بتنظيم بيانات هائلة تحتاج لأسابيع أو شهور فى ثوان أو فى دقائق معدودة .

الا أن استخدام الآلات الحاسبة Computer يتوقف على مراعاة عدة جوانب عملية :

١ — يجب أن توضع البيانات فى صورة « شفرة » تناسب المتطلبات المدخلية للحاسبات وفى العادة يتبع فى ذلك الشروط التى يجب مراعتها عند استخدام البطاقات المثقوبة فى اجهزة IB٦٠١ (حزم تتكون من ١٠ صفوف × ٨٠ عمود) مع ترجمة جميع البيانات الى قيم عددية أو فى صورة حروف . و يتضح من ذلك ضرورة الاستعانة بمتخصص يترجم البيانات الخام الى لغة الكمبيوتر باستخدام آلة ثقب خاصة و باتباع قواعد اللغة الخاصة بالكمبيوتر المستخدم .

٢ — يقوم الكمبيوتر بتنظيم البيانات وتحليلها عن طريق برامج خاصة به . فاذا ما واءم الدارس متطلبات بحثه وتحليله مع ما هو موجود فعلا من برامج ، فانه سيوفر تكاليف

وضع برامج جديدة أو تكاليف بتعديل برامج قديمة لتلائم متطلبات بحثه . ومن هنا نرى أهمية التحرى عن توفر خدمات الكمبيوتر و برامجه ومدى تلائمها مع البحث .

* مقترحات بخصوص تسجيل البيانات:-

عند استخدام خدمات الكمبيوتر يجب استشارة المتخصصين ، وعلى وجه العموم فإن كل عنصر من عناصر البيانات يجب أن تترجم على نحو يمثل العمود أو الاعمدة المناسبة للبطاقات المثقوبة لجهاز IBM و ينصح باجراء تجربة تمهيدية لتسجيل هذه البيانات وتنظيمها وذلك لتجنب أى صعوبات فى المستقبل .

* ينبغى مراعاة الحرص عند استخدام تحليل البيانات آليا :

قد ينخدع الباحث المبتدئ بما يمكن أن يقوم به الكمبيوتر ، لذا ينبغى توخى الحرص فيما يلى :—

توقع الأخطاء :

بالرغم من أن دوائر الكمبيوتر وما لها من تنظيم دقيق تحقق دقة بالغة ، الا أن الاخطاء الصادرة من استخدام الانسان لها قد تظهر فى صورتين :

أولا : قد تستخدم بطاقات الكمبيوتر المثقوبه IBM بطريقة خاطئة لأحد الاسباب الآتية :

١ — قد يتضمن برنامج الكمبيوتر نفسه خطأ ما (وهى أخطاء من الصعب تحديدها فهى لا تحدث بنظام واحد) .

٢ — قد يصيب آلة اصدار التعليمات للكمبيوتر خلل ما .

٣ — سوء استخدام الأشرطة الممغنطة المسجل عليها برنامج الكمبيوتر.

ويمكن التأكد من كل ذلك بمراجعة البطاقات المثقوبة وتحقيق صدق بياناتها .

ثانيا : مشكلة سرية المعلومات :

ترقى الجوانب التقنية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر (برامج ، المعالجة الاحصائية الخاصة بها) الى مصاف السرية التامة ، فالباحث لا يمكن أن يرى ماذا يجرى بداخل الكمبيوتر ، وليس له أن يثق بما يعطيه من نتائج ، و يقنع بما يخبره به المتخصصون . وهذا الحال لا يسبب اى اشكال بالنسبة للعديد من أغراض البحوث المختلفة ، وأما فى حالة البحوث المسحية Exploratory . فيجب مراجعة البيانات بدقة ولا يتأتى ذلك الا ...

-٢٢٥-

نموذج خطة بحث :

مستوى الثقافة العلمية في تدريس اللغة العربية لدى طلاب التربية العملية في كلية التربية في الفيوم .

إعداد :
د . / عبدالرحمن كامل عبد الرحمن محمود
استاذ مساعد في قسم المناهج وطرق التدريس
في كلية التربية في الفيوم – جامعة القاهرة .

مقـــــــدمة :

يفـرض الـتقدم العلمـي والتكنولوجى على المتخصصين التربويين تطوير طرق تدريس تواكبه ، ســواء علــى مستوى التعليم العام أو المستوى الجامعى ، على أن يكون من أهداف التطوير الاهتمام بجوانب الثقافة العلمية التى تعمل على تحقيق التنمية الشاملة لافراد المجتمع.

والـثقافة مصــطلح مركب لم يقتصر على مهارات القراءة والكتابة بل اشتمل على الإدراك والاتصال بمخـتلف انواعــه فــي كافة المجالات، وقد أكد هذا المعنى (بيرسون وستيفنز , Pearson and Stephens 1994) بـأن الـثقافة تركــز علــى عملــيات فهم وإدراك المعانى وتقديم التفسيرات السببية والتنبؤ وفرض الفــروض ، والتنظــيم ، والاتصــال (39:22-42)[*] كذلــك اوضــحت الرابطة الوطنية للمعلمين بأمريكا (NSTA) عـام 1982م . مــن خــلال وثيقة رسمية أن هدف التربية يتمثل فى إعداد الأفراد المثقفين علميا الذيــن يدركــون التأثير المتـبادل بيــن كـل من العلم والتكنولوجيا والمجتمع وهم الذين يستطيعون ان يتخذوا القــرارات المناســبة فــي حياتهم اليومية ، وقدمت تعريفا لمن يمكن ان يوصف بالمثقف علميا بأنه الشخص الــذى يمكن أن يستخدم المعرفة العلمية بأبعادها المختلفة لإصدار القرارات المناسبة فى المواقف المختلفة فى ضــوء قدراتــه الادراكــية ، ومهاراتــه المخـتلفة .(38: 1) وقــد ذكر كوليتي وتشابيتا (& Colliettee Chiappetta, 1984) وجــود محــاولات عديــدة لتعريف الثقافة العلمية، ولكن افضل طريقة لتعريفها إنما تـتم من خلال وصف ما يقوم به الشخص الذى لديه ثقافة علمية ، ولذلك يمكن وصف المثقف علميا بأن لديه (37: 1-16) :

- خلفية معرفية جيدة في بعض الحقائق ، والمفاهيم ، وبعض القواعد ، والقدرة على تطبيق مكوناتها في تخصصه.
- لديه فهم واضح لطبيعة العلم .
- القدرة على استخدام عمليات العلم لحل المشكلات واتخاذ القرارات اليومية المناسبة.
- القدرة على توظيف عمليات العلم التى تتيح الفرصة للفرد ليكون فعالا فى عمله، وفى وقت راحته .
- فهم البيئة .

وأكــد ياجــر (Yager, 1989) أن الـثقافة العلمــية جزء من الثقافة العامة للفرد ؛ لأن الشخص المـثقف فى عالم اليوم يجب أن يدرك بعض استخدامات العلم والتكنولوجيا ،علما بأنه يوجد مستوى منخفض ومســتوى مــرتفع للــثقافة العلمــية ، حيــث يركز المستوى المنخفض من الثقافة العلمية على معرفة بعض الحقــائق العلمــية عن العالم الذى نعيشه ، وأما المستوى المرتفع من الثقافة العلمية فيركز على توظيف بعض الحقــائق العلمــية لوصــف وشرح الظواهر الطبيعية والمستجدات اليومية للثقافة العلمية مثل : طبيعة العلم ، والمفاهيم الاساسية للعلم ، وعملياته ، ومهارات التفكير العلمى والاتصال (40: 297-302)

(*) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع وفقا لترتيبه أبجديا في المراجع في نهاية هذا البحث ، ويشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة في المرجع .

الإحساس بمشـــــكلة البحث:

تـتحقق المـبادئ الثقافـية والقوانين الأخلاقية من خلال أعمال وترتيبات ينجزها الإنسان بتفاعله مع البيئة فيؤثر عليها ، ويتأثر بها .

ولقـد أصـبح مـنهج التفكير العلمى الحديث بما يجسده من قيم إنسانية أصيلة ركنا أساسيا من أركان الثقافة العلمية (20: 16– 17) .

فالمـبادئ الثقافـية والقوانيـن الأخلاقية كغيرها من القوانين هى وليدة الحياة الواقعية . فما قد ثبت بالـتجارب علـى التاريخ أنه نافع جعلناه قانونا خلقيا ، وماقد تبين بالتجارب على التاريخ أنه ضار حذفناه من قائمـة الأفعـال المقبولة ، ولما كان النفع والضرر يتغيران بتغير الظروف ، وجب علينا أن ننظر إلى مبادئ الأخـلاق علـى أنهـا نسبية لا مطلقة ، بحيث تكون على استعداد لأن نغير منها مالا بد من تغييره لئلا يقف عقبة فى سبيل التقدم مع ما يقتضيه الزمن ، وحضارته .

ومـن ثـم فالمـبادئ الثقافـية والقوانيـن الأخلاقية ناتجة عن التجارب ،فالتجارب لها أسبقية على المبادئ الثقافية والقوانين الأخلاقية ، فحدود الصواب والخطأ تكون فى ضوء تجارب الحياة العملية .

فـى حيـن أن الـثقافة العربـية تفترض أسبقية المبادئ الثقافية ، والقوانين الأخلاقية على التجارب ، وليست حدود الصواب والخطأ من صنع الإنسان ، ولكنها حدود شاءها الله للإنسان .

ويـبدو أن الـذى يفرض قيام هذه المبادئ قبل خوض التجربة الحية إنما يكون قد خطا بالناس أجرأ خطـوة نحـو صـورة من صور الاستبداد ؛ لأن المبادئ قواعد ، فإذا جعلتنى أقدم على حياتى ونصب عيـنى هـذه القواعـد الأولية فقد حددت الإطار العام لسلوكى ، ثم ما هو إلا أن يخرج على الناس مارد من هـؤلاء المـردة الجـبابرة ، فـيأخذ لنفسه حق تفسير هذه القواعد ، ليضع أعناق العباد فى أى شكيمة أراد ، مسـدلا علـى وجه قناع " المثل العليا " التى يسعى إلى تحقيقها ، والويل عندئذ لمن أخذته فى الأمر ريبة ، أو اجـترأ علـى طرح سؤال على الملأ ، وفيم الريبة ؟ وفيم السؤال ؟ إن " القواعد " بحكم طبيعتها ، ومنطقها تـبرر نفسها . خذ قواعد لعبة الكرة مثلا ، فهل يحق للاعب ، وهو فى معمعان اللعب أن يسأل : لماذا يكون خـط الجـزاء هنا وليس هناك ؟ ولماذا يجوز مس الكرة بالقدم، ولا يجوز مسها بالأصابع ؟ لا ، إنها " قواعد " اللعـبة الـتى تقبل ابتداء ، ولأنه بغيرها لا يكون لعبا يمكن الحكم عليه بالصواب أو الخطأ ، وكذلك فالحكم فى لعـبة الكـرة هـو "الحـاكم لـه أمر ، وأمره نافذ ، وهكذا الحال فى كل ضروب " القواعد " بما فيها قواعد الأخلاق ، ومبادئ الثقافة .

إن الفـرق بعـيد بين ثقافة تقوم على افتراض وجود الثوابت الأزلية الأبدية ، وثقافة أخرى تقوم على تطويـر لا يلبـث علـى حالـة بعينها حتى يتحول بها إلى حالة أخرى ، فلا يكون التباين بين شيئين أشد من التبايـن بيـن ثقافتين : إحداهما تجعل سكونية الثبات والدوام أساسها ، وأخرى تجعل دينامية الحركة والتطور أساسا لها .

واللغـة مـن حيـث كونها أداة للثقافة تقع فى مستويين : مستوى تكون فيه العلاقة بين اللغة والواقع الحسـى علاقـة مباشرة أو كالمباشرة ، فإذا تحدث المتحدث كان السامع يتابع حديثه وعينه على شئون الواقع ، لـيطابق بيـن الرمـز اللغوى من جهة وأوضاع العالم الفعلية من جهة أخرى ، ومستوى ثان للغة ، وذلك حيـن يصـوغ المـتكلم أو الكاتـب عباراته فإذا بها تقع على أذن السامع وكأنها هابطة من مصدر مجهول ، وهنا تراثنا نسمع دون أن يدور فى خلدنا أن يكون مصدر هذا الحق ما حولنا من شئون الحياة الجارية .

ولعلـه لا يصـعب علـى المتعقـب أن يلاحظ أن الفرق الجوهرى بين أنصار " القديم " وأنصار " الجديـد " فى الحياة الثقافية الحديثة هو فى طريقة استخدام اللغة ، أنستخدمها بالطريقة المبهمة الموحية ، كما كـان شـأنها ، وبذلـك نجعلهـا وكأنهـا هى صادرة من فوق رءوس الحوادث ؟ أم نستخدمها بالطريقة الواضحة المباشرة التى نتتبع بها حوادث الحياة الجارية ، ووقائع الطبيعة المحسوسة؟ لو كانت الأولى كنا من أنصار " القديم " ولو كانت الثانية كنا من أنصار " الجـديـد " .

إن المعرفة العلمية كلها مرهونة بما هو مادى وبما هو واقع فى نطاق التجربة الحسية ، فإذا كانت هناك حالات وعمليات وجدانية أو عقلية أرجعناها كلها إلى آساس فسيولوجى ، فمهما تكن النظرية العلمية ، ومهما يكن موضوعها ، فما لم تكن قابلة للرد إلى ما هو واقع فى التجربة الحسية ، تجردت من علميتها ، وأصبحت لغوا .

والمعنى الحقيقي للفكرة – أى فكرة – هو مجموع التصرفات العملية التى نؤديها بناء عليها ، فإذا كان لديك ما تزعم له أنه " فكرة " ثم بحثت فلم تجد عملا واحدا تؤديه بناء عليها ، فاعلم أنها ليست من الفكر فى شئ ، وليس معنى ما تقدم أنك يجب أن تقيد كل لفظ تلفظه بعمل يتبعه ، حيث توجد مجالات كثيرة تستطيع فيها أن تمرح بلفظ غير مسئول ،أما حيث تقف أمامنا بعض مشكلات الحياة ، تتحدى مطالبة بالحلول ، فهنا هنا لن يزحزح اللفظ جبالها ، مهما زخرفته ببيان وبديع ، وضبطت له الوزن والقافية ، ها هنا لابد أن نرسم خطة للعمل الذى نؤديه حيال المشكلة القائمة ، وذلك وحده هو جواز المرور الذى لا يمكنك الدخول فى أجواء هذا العصر إلا به ، فإذا كان محتوما على الإنسان فى حياته العملية أن يتقيد بالواقع كما هو واقع ، وبالظواهر كما هى ظاهرة لحواسه ، فله فى الفن متسع ، يصول فيه ، ويجول ،لأنه فى الفن يستطيع ألا يتقيد بالواقع ، وأن يخلق لنفسه طبيعة أخرى غير الطبيعة التى تصدمه بظواهرها ، ومن هنا نشأت مدارس الفن الحديث والتي تتفق كلها على نقطة مشتركة هى أن الفنان لا يطلب منه أن يصور الواقع ، ومن حقه أن يتخيل لنفسه ما شاء له خياله .

وتعد المقررات والمناهج وطرق التدريس من أهم العناصر التى تسهم بدرجة كبيرة فى إعداد أفراد المجتمع الإعداد الذى يجعلهم قادرين على حل المشكلات التى تواجههم بفاعلية ونجاح ، ودور المعلم فى العملية التعليمية دور أساسي ، فهو الذى يعمل على تنفيذ المقرر وتحقيق أهدافه ويعمل على تجسيد فلسفته ، وهو المنفذ للخطط التربوية ، ويساعد طلابه على التعلم ، ورفع مستوى الثقافة العلمية لديهم .

وقد لاحظ الباحث وجود مضامين ثقافية خاطئة لدى كثير من طلاب التربية الفنية في تعليمهم بعض المفردات اللغوية فى مدارس التربية العملية ، فهم – مثلا – يحرمون في الاستعمال اللغوي مصدر الخلق ، وفعل خلق ، والخالق كاسم فاعل ، فى كل أنشطة العمل الإنساني بالرغم من أن الله – تعالى – قد استعمل فى كتابه فعل الخلق للإنسان ، قال – تعالى– على لسان عيسى" أنى أخلق لكم من الطين كهيئة الطير ، فأنفخ فيه، فيكون طيرا بإذن الله "(آل عمران:49) وقال أيضا " وإذ تخلق من الطين كهيئة الطيربإذني"(المائدة : 110) وإذ يجعل الله من فعل الإنسان خلقا ، ومن الأفراد خالقين ، فإنه يجعل ذاته فوقهم جميعا بقال تعالى " فتبارك الله أحسن الخالقين " (المؤمنون : 14). وقال " أتدعون بعلا ، وتذرون أحسن الخالقين " (الصافات : 125) وقال – عليه السلام – يقرر بأن النحاتين والرسامين خالقون لقنهم " إن أصحاب الصور يعذبون يوم القيامة ، يقال لهم : " أحيوا ما خلقتم "وبالمثل فإن الله هو الرزاق ، ويرزق الإنسان الذي يصبح بدوره رازقا ، ويظل الله خير الرازقين ، قال تعالى: "وإن الله لهو خير الرازقين" (الحج :58)،" وهو خير الرازقين" (المؤمنون :72)، (سبأ : 39)، " والله خير الرازقين"(الجمعة : 11)

إن الحضارة فى مفرداتها وأشيائها تلك التى خلقها الإنسان كانت مخفية الشكل ، وخلع عليها الإنسان ماهيات صورية ، وشكلها فى وجودها الوظيفى . إن تخوف الورعين من تطاول المخلوق إلى مقام الخالق حظر على الإنسان المسلم أنواعا من الخلق ، تشهد بالإبداع فى كثير من المجالات مثل : مجال الصناعة ، ومجال الفن ، كالنحات الذى يخرج أشكالا مجسدة فى هيئة إنسان ، أوطير، أو حيوان ، وذلك تحت دعوى المحاكاة أو التقليد لصنع الله فى إبداع أصول الكائنات كما ان ذلك الصنع يعيد من جديد وضعية التماثيل فى الجاهلية كآلهة معبودة ، وقد يصبح صنعها وسيلة إلى عبادتها ، والواقع ان كثيرا من فقهاء أهل السنة نهوا عن صنع التماثيل ، وأدخلوا ذلك فى باب المحرم ، وعلل بعضهم فى القديم ذلك التحريم بقرب العهد من الجاهلية ، وإمكانية الارتداد إليها ، وبعضهم أطلق التحريم فى كل عصر وفى كل

مكان ، ولا نظن أن المسلم في هذا العصر قد ارتد عاميا جاهليا ،لا يفرق بين الإله والحجر ، إن الاسلام حرم عبادة الأوثان (الاصنام والتماثيل) ولم يحرم صنعها ، حتى عندما كانت تعبد . يقول إبراهيم الخليل "واجنبني وبني أن نعبد الأصنام"(إبراهيم : 35) كما استنكر عبادة الاصنام لا صنعها ، قال : " أتعبدون ما تنحتون ؟ " (الصافات:95) وكان الرسول (ص) ضد " الأوثان التى تعبد فى الجاهلية ، لا ضد التماثيل التى تصنع كأعمال فنية ، قال رسول الله (ص) "إن الله _عز وجل _ بعثني رحمة وهدى للعالمين ،وأمرني أن أمحق المزامير والمعازف والخمور، والاوثان التى كانت تعبد فى الجاهلية " (23: 921) .

ولقد دخل العرب الفاتحون باسم الإسلام بلاد العراق ومصر، ووجدوا فيها كثيرا من هذه التماثيل ، فلم يتعرضوا لها بأذى ، وتركوها آثارا تاريخية ، تشهد بحضارة الغابرين ... إن الذين تخوفوا على الدين ، فتوسعوا فى مفهوم الحرام ، ضيقوا كثيرا على الناس فى حياتهم ، فقد صنعت الفتاوى التحريمية معايير ثقافية حددت للناس سلوكهم ؛ الذى انحصر فى دائرة ضيقة للنشاط الإبداعى ، مما كبت فى الإنسان كما كبيرا من استعداداته الداخلية ، التى كان يمكن لها أن تقوم بأنواع سلوكية مختلفة ، تثرى بها الحضارة والحياة ، وفى هذا يقول أحد الباحثين : " لقد مرت فترة مديدة ، جرت فيها المصادرة على الإبداع والخلق ، باعتبارهما نسقين من أنساق الفعل الإلهى ، مما أدى إلى حصر الحقل المعرفى الدلالى فى حدود هذا الفعل وحال دون اختراقه إنسانيا ، واجتماعيا " (21: 178) ..

كذلك من أمثلة المضامين الثقافية الخاطئة لبعض المفردات والمفاهيم اللغوية المضامين الثقافية لكلمة بدعة ، التى جزمت المبدعين ، وأخرجتهم من دائرة المجددين الواجب تقديرهم ومكافأة نبوغهم ، إلى دائرة المبتدعين المارقين الهادمين للدين ، وتبدا حكاية التبديع بفهم قاصرلحديث الرسول (ص) " .... وإياكم ومحدثات الأمور ، فإن كل محدثة بدعة ، وكل بدعة ضلالة ، وزاد بعضهم -لشدة التخويف - وكل ضلالة فى النار " وللأسف ، كانت البدعة سلاحا يشهره المسلمون فى فرقهم المتصارعة ، بعضهم ضد بعض ، فمن أنكر على غيره قولا أو فعلا " كفره أو بدعه (5: 55) وفيما يتصل بالبدعة فى العلم ، فإن كثيرا من فقهاء السنة لم يعترفوا الا بالعلم الديني الذى اشتغل به الرسول (ص) وصحابته ويشيرون إلى أن لفظة العلم فى القرآن تقتصر على الفقه " علم الحلال والحرام " أو(علم الدين) بصفة عامة ، وبما يتضمنه من تفسير ، وحديث ، وعقيدة ، وفقه (8:251) ويعتبرون أن ما أحدثه المسلمون بعد ذلك من علوم فهى من قبيل البدع التى يجب أن ينصرف عنها الناس ، ولا يشغلون بها أوقاتهم (30: 300-304) يقول ابن القيم الجوزية : " كل طائفة اعتقدت أن العلم ما معها وفرحت به .... وأكثر ما عندهم كلام وآراء وخرص ، والعلم وراء الكلام " ويرى أن العلم الحقيقى هو العلم الذى جاء به القرآن ، مستشهدا بقوله تعالى : " فمن حاجك فيه من بعد ما جاءك من العلم" (آل عمران: 61) وقال :"ولئن اتبعت أهواءهم بعد ما جاءك من العلم" (الرعد:37) "أنزل بعلم" (هود:14) ...إلى آخر مثل هذه الآيات (3: 136- 137) وابن رجب البغدادي الحنبلي لا يرى فى العلم إلا ما اشتغل به السلف الصالح ، والذى قصروه على علوم الدين الضرورية ، وما تطلبته من لغة دون توسع رافضا لما جد بعدها من علوم ، قائلا " وأما ما حدث بعد الصحابة من العلوم التى توسع فيها أهلها ، وظنوا أن من لم يكن عالما بها فهو جاهل او ضال فكلها بدعة " (4 : 14).

ومع ذلك ، وجد بعض باحثين مستنيرين ، انفتحوا على ثقافات أجنبية ، وأفادوا من حضارات سابقة ، وكانت لهم نظرات حضارية ، واجتهادات علمية منهم : " الجاحظية " إحدى فرق المعتزلة من أتباع الجاحظ قالوا : " المعارف كلها ضرورية " (10: 191) وأبو الحسن العامري اقرر بأن " كل واحد من أبواب العلوم فى نفسه جليل الشأن ، رفيع المكان "(6: 100) والماوردى يؤكد أن كل العلوم شريفة ولكل علم منها فضيلة "(7:43-44) لأن العلم بالالف واللام لا يختص معلوما دون معلوم ، ولا مشارا إليه دون مسدد لسول عليه ، ومن ثم فقد دخل فى هذا العلى كل ما أنبأ عن شئ ، كان ذلك من قبيل الحس أو ،

قبول العقل عن مصادفته ، ونبغ أعلام أبدعوا فى حضارة الإسلام منهم " جابر بن حيان فى الكيمياء ، وابن الهيثم فى البصريات ، والخوارزمى فى الجبر ، وعمر الخيام فى الهندسة التحليلية ، وأولاد بنى موسى فى الرياضيات ، والزخاوى وابن النفيس فى الطب ، والبيرونى فى التقويم وتاريخ الاديان ، والبطروجى والزرقانى فى الفلك ، وابن البيطار فى النبات ، وابن بصال فى علم الفلاحة التجريبى ، وابن خلدون فى الاجتماع .(30: 319) .

وبما أن اللغة – خصوصا اللغة الدينية – هى فى صفتها الغالبة لغة مجازية تختلف عن لغة العلم الاصطلاحية المحددة فى معانيها والواضحة فى دلالتها ، فإن التأويل يفرض نفسه كأسلوب لفهم المعانى القريبة والبعيدة ، البينة والمستترة ، اللابسة لوقائعها والمستعارة لماثلات مستجدة ، لذلك فقد لاحظ الباحث ان وجود مضامين ثقافية خاطئة لدى كثير من الطلاب المعلمين لم يقتصر على تعليمهم بعض المفردات اللغوية فى مدارس التربية العملية ، بل قد شمل أيضا تعليمهم مفاهيم لغوية خاطئة. ففي جو " الدروشة " أصبحت المعرفة لا تكتسب بعقل ، ولا بتجريب ، وإنما هى " نور يقذفه الله فى قلب عبده المؤمن " وانتقل العلم من أصحاب الورق إلى أصحاب الخرق ، الذين أسموا أنفسهم بالعارفين ، ووصلوا بروحانيتهم إلى كنز المعرفة الربانية(19 :107- 191) ، (30: 311- 328) هذا فى حين أن الإنسان يجب أن يبنى على التفكير العلمى منهجا ، وأسلوبا ، وواقع حياة فى هذا العصر .(9: 45-63)،(27: 305-306)

فالتعليم وسيلة المجتمع لتأكيد الهوية الثقافية الحضارية ، وهذا يعنى أن التعليم له دور فى تحقيق الاستقلالية والاعتماد على الذات Independence And Self - Reliance والتعليم الذى يحقق ذلك يعتمد على التفكير العلمى ، ومهارات الانسان فى التعبير عن نفسه ، وعن تفكيره فى لغة علمية فى الوقت الذى يفتقر فيه كثير من طلاب التربية العملية فى كلية التربية فى الفيوم إلى استخدام لغة علمية فى تدريس اللغة العربية ، حيث توجد مضامين ثقافية خاطئة لديهم فى تعليمهم بعض المفردات اللغوية ، ناهيك عن تعميماتهم اللغوية الجارفة بغير أدلة كافية ، وعجزهم عن بيان الفوائد التطبيقية لما يقومون بتدريسه ، وتقديمهم الإجابات الجاهزة للتلاميذ مثل : معانى الكلمات الصعبة ، وعرض الافكار الرئيسة ، والتحفيظ ، والتكرار ، وما إلى ذلك .

تحديد مشكلة البحث :

تحددت مشكلة هذا البحث فى السؤال الآتى :

ما مستوى الثقافة العلمية فى تدريس اللغة العربية لدى طلاب التربية العملية فى كلية التربية فى الفيوم ؟

ويتفرع من السؤال السابق الاسئلة الآتية :-

1- ما خصائص اللغة العلمية التى يراها الموجهون لازمة لتدريس اللغة العربية؟

2- ما مستوى استخدام طلاب التربية العملية للغة العلمية فى إعدادهم دروس اللغة العربية ؟

3- ما مستوى استخدام طلاب التربية العملية للغة العلمية فى تدريس اللغة العربية داخل الفصول المدرسية ؟

أهداف البحث :

يمكن حصر أهداف هذا البحث فيما يأتى :

1- تحديد خصائص اللغة العلمية اللازمة لتدريس اللغة العربية .

2- تحديد مستوى استخدام طلاب التربية العملية للغة العلمية فى إعدادهم دروس اللغة العربية .

3- تحديد مســـتوى استخدام طلاب التربية العملية للغة العلمية في تدريس اللغة العربية داخل الفصول المدرسية .

أهميـة البحـث :

قد تفيد نتائج هذا البحث المسئولين عن تخطيط مناهج اللغة العربية في مجال تطوير المحتوى ، وأساليب التدريس بما يســـاعد على توظيف اللغة العربية باعتبارها وعاء للثقافة ؛ لتكون لغة علمية : منهجا ، وأسلوبا ، وواقع حياة في هذا العصر .

فـروض البحـث:

حاول هذا البحث ان يختبر الفروض الاحصائية الصفرية الآتيـــة :

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التكرارات الأصلية ، والتكرارات المتوقعة لدرجات عينة البحث من موجهي اللغة العربية في مفردات استبيان " خصائص اللغة العلمية اللازمة لتدريس اللغة العربية " وذلك على النحو الذي يبينه اختبار (كا)^2 .

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التكرارات الأصلية ، والتكرارات المتوقعة لدرجات عينة البحث من طلاب التربية العملية من حيث استخدامهم اللغة العلمية في اعداد دروس اللغة العربية وذلك على النحو الذي يبينه اختبار (كا)^2 .

3- لا توجد فروق دالة احصائيا بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة لدرجات عينة البحث من طلاب التربية العملية من حيث استخدامهم للغة العلمية في تدريس اللغة العربية داخل الفصول المدرسية ، وذلك على النحو الذي يبينه اختبار (كا)^2 .

حـــدود البحـث :

1- اقتصر هذا البحث على عينة من طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية في الفيوم من الفرقتين الثالثة والرابعة من التعليم العام ، تخصص :اللغة العربية في العام الجامعي 2000/ 2001م.

2- اقتصر هــذا البحث على أداة واحـــدة من أدوات الثقافة العلمية ، وهي اللغة العلمية ، بتحديد خصائصها ، ومدى استخدام طلاب التربية العملية – عينة البحث- لها إعدادا في دفاترهم ، وتنفيذا وتقويما داخل الفصول المدرسية .

3- اقتصر التحليل في هذا البحث – على درس واحد من دروس اللغة العربية إعدادا ، وتنفيذا وتقويماً لكل طالب من طلاب وطالبات عينة البحث .

خـطـوات البـحـث :

سار هذا البحث وفقا للخطوات الآتيـــة :-

1) عرض مشـــكلة البحث ، وأهدافه ، وأهميته ، وفروضه ، وحدوده ، وخطواته ، ومصطلحاته .

2) تحديد عينة البحث من الموجهين ومن طلاب التربية العملية .

3) تصميم أداتي البحث ، وهما :

أ- تصميم استبيان ؛ لتحديد خصائص اللغة العلمية التي يراها الموجهون لازمة لتدريس اللغة العربية.

ب- تصميم بطاقة ملاحظة " مستوى استخدام طلاب التربية العملية للغة العلمية فى تدريس اللغة العربية ".

4) تطبيق الاستبيان على عينة البحث من موجهى اللغة العربية ؛ لتحديد خصائص اللغة العلمية اللازمة لتدريس اللغة العربية .
5) تفريغ نتائج تطبيق الاستبيان فى جداول خاصة ؛ لمعالجتها إحصائيا ، وتفسيرها .
6) تحليل دروس اللغة العربية التى أعدها طلاب التربية العملية - عينة البحث - ؛ لتحديد مدى استخدامهم للغة العلمية فى إعدادهم دروس اللغة العربية .
7) تفريغ نتائج التحليل فى جداول خاصة ؛ لمعالجتها إحصائيا ، وتفسيرها .
8) تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث من طلاب التربية العملية ؛ لمعرفة مدى استخدامهم اللغة العلمية فى تدريس اللغة العربية داخل الفصول المدرسية .
9) تفريغ نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة فى جداول خاصة ؛ لمعالجتها إحصائيا ، وتفسيرها .
10) تحديد متوسط نتائج استخدام طلاب التربية العملية عينة البحث للغة العلمية فى إعدادهم دروس اللغة العربية ، وفى تدريسهم هذه الدروس داخل الفصول المدرسية ، ومن ثم يمكن تحديد مدى استخدامهم للغة العلمية فى تدريس للغة العربية ، إعداداً فى دفاترهم ، وتنفيذاً وتقويما داخل الفصول المدرسية .
11) تقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء ما تم التوصل إليه .

مصطلحات البحث :

من المصطلحات المستخدمة فى هذا البحث ما يأتي :

- التربية العملية .
- طالب التربية العملية (الطالب المعلم) .
- تحليل المحتوى .

وفيما يلى توضيح لكل منها .

التربية العملية :

هى برنامج تدريبى ، تقدمه مؤسسات إعداد المعلم على مدى فترة زمنية محددة وتحت إشرافها ، ويهدف هذا البرنامج إلى اتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ماتعلموه من معلومات نظرية وتطبيقية عملية اثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلى فى المدرسة ، مما يعمل على تحقيق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية من جهة ، كما يعمل على إكسابهم الكفايات التربوية فى الجوانب المهارية من جهة أخرى ، وتسمى فى بعض الجامعات بالتربية العملية .(14: 32).

ويقصد بالتربية العملية فى هذا البحث الفترة الزمنية من برنامج الإعداد التى يقضيها الطالب المعلم فى تدريس اللغة العربية لصف أو لعدد من الصفوف المدرسية فى إحدى المدارس الحكومية ، تحت إشراف متخصصين : أحدهما عضو هيئة تدريس ، تخصص : المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، من كلية التربية فى الفيوم ، والآخر موجه اللغة العربية من مديرية التربية والتعليم فى الفيوم .

طالب التربية العملية :

يقصد به فى هذا البحث الطالب المتخصص فى اللغة العربية فى الفرقة الثالثة أو الرابعة من التعليم العام فى كلية التربية فى الفيوم الذى يدرس اللغة العربية لصف أو لعدد من الصفوف الدراسية فى إحدى

المدارس الحكومية تحت إشراف متخصصين : أحدهما عضو هيئة التدريس ، تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، والآخر موجه اللغة العربية من مديرية التربية والتعليم فى الفيوم .

تحليل المحتوى :

تحليل المحتوى هو أحد الأساليب الموضوعية المستخدمة للإفادة من المعلومات المتاحة ، عن طريق تحويلها إلى مادة كمية ، بهدف الوصف الموضوعى ، المنظم ، والكمى للمحتوى من خلال مصادر التحليل الآتية :

- تحديد الهدف من التحليل .
- تحديد وحدة التحليل، ووحدة العد.
- بيان قواعد التحليل .
- تصميم جداول لتفريغ التحليل .
- حساب مدى ثبات التحليل .
- رصد نتائج التحليل . (29: 119-161) ، (18: 17-42)

ويقصد بتحليل المحتوى فى هذا البحث تحليل كلام طلاب التربية العملية المتخصصين فى اللغة العربية ، المكتوب فى دفاتر إعدادهم ، والشفهي الخاص بتدريس بعض دروس اللغة العربية ، وفقا لمحاور التحليل المذكورة .

الفصل التاسع :

المهارات التدريسية الداعمة للتكامل :

الطريقة التكاملية ومبررات استخدامها في تدريس اللغة العربية :

مقدمة :

في هذا الفصل سنحاول توضيح الطريقة التكاملية ومبررات استخدامها في تدريس اللغة العربية ، وسنعرض لجانبين هما :-

الجانب الاول : الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية ، ويشمل مفهوم التكامل ، وأبعاده ، ومداخله .

الجانب الثاني : مبررات استخدام الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية ويشمل العوامل التي تتعلق بمميزات التكامل وضرورة التكامل بين فروع اللغة العربية بصفة عامة ، وغيرها من العلوم والعوامل المتعلقة بما ينبغي أن تكون عليه فلسفة تدريس كل منهما :

أولاً : الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية :

١) مفهوم التكامل :

قد يحتمل مفهوم التكامل باختلاف وجهات النظر فيه ، فهو :

- التجمع في كل موحد (١)
- العملية او الفعل الذي يوحد الاشياء المختلفة في كل واحد (٢)
- تجميع موضوعات في مقرر واحد، تعالج فيه المفاهيم العلمية بانتظام دون التقيد بحدود فروع العلم المختلفة ، والتكامل هو المدخل الطبيعي للمعرفة العلمية (٣)

---

(١) حمدى كامل فرج (١٩٧٥): "دراسة عن تطوير تدريس العلوم المتكاملة بالمرحلة [illegible] مشروع زيادى لتطوير تدريس العلوم المتكاملة في المرحلة المتوسطة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الاسكندرية : مطبوعات المنظمة ، ص٦٣ .

2) Baldwin James Mark (1911): Dictionary of philosophy and Psychology, Macmillan Comp., N.Y., P.558.

(٣) محمد سعيد صبارينى (١٩٧٥) : "تطوير تدريس العلوم المتكاملة في المرحلة المتوسطة" ، مشروع زيادى لتطوير تدريس العلوم المتكاملة في المرحلة المتوسطة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الاسكندرية : مطبوعات المنظمة ، ص٥٠ .

- العملية التي تتعاون وتتكيف بمقتضاها المظاهر المختلفة للمجتمع ما (١)

وتبدو المفاهيم السابقة عامة غير محددة إذ لم يتضح منها نوع الاتصال والعلاقات بين الأجزاء المكونة لهذا الكل الموحد ومداه وهدفه .

ويرى بوجاردوس Bogardus إلى أن التكامل هو العملية التي تؤدي إلى توحيد الكيانات المنفصلة في كل متماسك يختلف بعض الشيء عن أجزائه كما أنه تشكيل كامل لعناصر ثقافية متنوعة بحيث ينتج عن ذلك ثقافة متجانسة ذات سمات متسقة مع بعضها البعض . (٢)

على أن هناك مفاهيم تتميز بأنها أكثر تحديدا ، لأن بعض العلماء يرى أن التنظيم المتكامل لا يعني مجرد تجميع لأنشطة متعددة وإنما يعني وجود اعتماد متبادل سلوكي ووظيفي بين الأشخاص أو المكونات . (٣)

ويتنوع مفهوم التكامل بتنوع الميادين التي تتناوله . فالتكامل الاجتماعي هو العملية الاجتماعية التي تتحقق بمقتضاها درجة من تنسيق وتفاعل العلاقات الاجتماعية بحيث تصبح كلا موحدا يتجه نحو أهداف معينة، وفقا للثقافة الخاصة بالوحدة الاجتماعية التي يتحقق فيها هذا التكامل . (٤)

I) Hult Thomas Ford (1969): Dictionary of Sociology, Littefield, Adam Comp. U.S.A., PP.166-167.

2) Bogardus Emory (1957):Integration as a Current Concept, Socio. And Soca Res..,42, PP.207-212.

(٣) أحمد إبراهيم عبد الرحمن خضر (١٩٧٢): التكامل الاجتماعي بين الريف والحضر، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة، ص ٦ .

(٤) المرجع السابق : ص ١٦ .

وتكامل الخبرات التربوية كمفهوم " معناه تحقيق الكلية والكمال والإكمال والوحدة، وهو في هذه الحالة هدف تربوي أساسي يسعى إليه الفرد ، كما تسعى إليــــه كل مؤسسة تربوية " (١)

ولتوضيح مفهوم العلوم المتكاملة على أسس تربوية سليمة درس " دابرون " D'abron كل ما كتبه العلماء عنها كما درس أوجه الاختلاف بين العلوم المتكاملة والمنفصلــــة والمتراسلة وحصل على نتيجة لذلك أربعة وثلاثين تعريفا اتخذها أساسا لاستبيان صممه ، ثم طلب الى رجال التربية المختصين بالعلوم المتكاملة في العالــــم الإجابة عليه، وقد حلل " دابرون " إجابات هؤلاء العلماء المختصين وانتهى إلى التعريف التالي للعلــوم المتكاملة :

" عندما يوصف منهاج للعلوم بالتكامل فإن معناه أن تخطيط هذا المنهــــاج وطريقة تنفيذه للتلاميذ لا بد وأن يؤدى إلى اكتساب التلاميذ للمفاهيم الاساسية التي توضح وحدة العلوم ، وطريقة دراسة المشكلات العلمية ، كما تعاونهم علــى إدراك أهمية العلوم ودورها في حياتهم اليومية ، وعالمهم الذى يعيشون فيــــه، ويتجنب منهاج العلوم المتكاملة عند تناوله للموضوعات والمشكلات ، التكــــرار الذى ينشأ عادة إذا درست فروع العلوم منفصلة كما إن هذا المنهاج لا يعــترف بالحواجز التقليدية بينها " (٢)

وقد توجد استخدامات خاطئة لمفهوم التكامل ، كما هو الحال حينما يوضع التكامل Integration مترادفا مع اللا إنعزالية Desegration ـــــــــع أن المفهومين يختلفان في مضمونهما وهدفهما، فالتكامل منهـــــة

---

(١) منيرة حسن الصعيدى (١١٨١) : المناهج المتكاملة ، القاهرة ، مكتبــة الانجلو المصرية ، ص٧ .

(٢) عدلى كامل فرج (١١٧٥) " دراسة عن تطوير تدريس العلوم المتكاملــة بالمرحلة المتوسطة" ، مشروع ريادى لتطوير تدريس العلوم المتكاملة في المرحلــة المتوسطة، مرجع سابق ، ص٦٣ .

ايجابي . أما الانحراف فهو عملية سلبية [illegible] بمعنى وجود انفصال [illegible] بين الاجزاء وبعضها والبعض الآخر،حيث تجد نفسها في حالة اضطرار لعدم الانعزال (١)

ومن الاستخدامات الخاطئة أيضا لمفهوم التكامل أنه يستخدم كمترادف للتضامن Soliodarity أو التماسك Cohesion لكن الواقع ان التكامل لا يعني مجرد التضامن بل يعني التشكيل الذي يسمح بأن يتحدث منه عن [illegible] فهو [illegible] دينامي متطور .

ويتضح ذلك من مفهوم فيرشيلد Fairchild عن "التضامن ".(٢)

فالتكامل هو " العملية او الفعل الذي يوحد الاشياء المختلفة في كل واحد وان هناك صلة بين هذه الأجزاء المكونة لهذا الكل الموحد ، لتكون فيما بينهما تنظيما دينا ميا ، كما تؤدي وظائف معينة وتحقق هدفا معينا ".(٣)، وهناك ثلاثة أنواع مختلفة من العلاقات بين الأجزاء والتي تكون كلا ، أولهما ذلك النوع الذي نجد فيه خصائص معينة،تتماثل فيها الأجزاء مع الكل في نفس الوقت كما في حالة تجمع أجزاء حمراء مثلا ، وفيها يتقاسم الكل مع الاجزاء خاصية الاحمرار ، وثانيهما هو ذلك النوع الذي نجد فيه كلا معينا يمكن ادراكه من خلال بنائه،كما في حالة القياس المنطقي،حيث تكون النتيجة محتواه في المقدمة ، وثالثهما هو ذلك النوع الذي لا تتقاسم فيه الاجزاء صفة الكل،وانما يوجد هناك تجمع مثل تجمع الموضوعات الزرقاء والصفراء والتي تكون مساحة خضراء،وفي هذه الحالة تكون الاجزاء في حالة اعتماد متبادل (٤)

---

(١) أحمد ابراهيم عبد الرحمن (١١٦٦) : "التكامل الاجتماعي بين الريف والحضر"، مرجع سابق ، ص٨ .

(٢) مصطفى سويف (١٩٦٦) : الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي ، القاهرة : دار المعارف ، ص٨ .

(٣) يوسف مراد (١١٥٨) : دراسات في التكامل النفسي ، القاهرة ، مؤسسة الخانجي ، [illegible]

(٤) أحمد ابراهيم عبد الرحمن : مرجع سابق ، ص٢ .

أما مفهوم التكامل لدى بعض علماء اللغة العربية فهو ترابط فى كل منسجم ووسيلة لغاية هامة وهى وظيفية اللغة .(١)

وهذا المفهوم عام قد لا تظهر فيه الديناميه بصورة مباشرة ، ولا تتضح فيه أنواع العلاقات بين الاجزاء المكونة للغة ككل .

وقبل أن نعرض الطريقة التكاملية المقترحة فى ضوء المفاهيم السابقة يجدر بنا أن نوضح أبعاد التكامل ومداخله .

٢) أبعاد الطريقة التكاملية :

توجد أبعاد للتكامل يمكن بواسطتها الحكم على نوعية تكامل المنهاج (٢) وهذه الابعاد هى :

أ) مجال التكامل Scope of Integration

ب) [illegible]

جـ) عمق التكامل Depth of Integration

---

(١) فتحى على يونس ومحمود كامل الناقة ، مرجع سابق ، ص ٣٢ : ٣٧ .

2) Cohen David (1977): New Trends in Integrated Science Teaching, Vol.I, Unesco, Paris, P.5I.

، أيضا محمد صابر سليم وعبد المجيد منصور (١٩٧٥) "تطوير تدريس العلوم على مستوى المرحلة المتوسطة فى البلاد العربية" ، مشروع ريادى لتطوير تدريس العلوم المتكاملة فى المرحلة المتوسطة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الاسكندرية مطبوعات المنظمة ، ص ٩٤ : ٩٦ .

، أيضا عدلى كامل فرج (١٩٧٥) "دراسة عن تطوير تدريس العلوم المتكاملة" مرجع سابق ، ص٦٩ .

، أيضا ناجى خليل جرجس (١٩٨١) : "التكامل بين مقرر العلوم ومقررات المواد المهنية وكيفية تحقيقه" ، مرجع سابق ، ص٤٢ .

(أ) مجال التكامل : Scope of Integration

يقصد بمجال التكامل المواد الدراسية التى يتكون منها المنهج -(١) فقد يكون مجال التكامل بين فرعين فقط من فروع اللغة العربية ، أو قد يكون مجال التكامل كل فروع اللغة العربية ، أو قد يكون التكامل بين مادة اللغة العربية ومادة أو مواد دراسية أخرى .

وتوجد مستويات عديدة يمكن أن يكون عليها مجال التكامل : (٢)

* تكامل داخل فرع واحد من فروع المعرفة العلمية .
* التكامل بين فرعين من فروع المعرفة العلمية .
* تكامل بين فروع المادة الواحدة جميعا .
* تكامل بين المادة الواحدة وبين مواد دراسية أخرى مثل :
  ١) التكامل بين علوم الطبيعة الاساسية والتطبيقية .
  ٢) التكامل بين العلوم الطبيعية والرياضيات .
  ٣) التكامل بين العلوم الطبيعية وعلوم أخرى ، الدراسات الاجتماعية والانسانية عموما .
* التكامل بين العلوم الطبيعية والعلوم المهنية والتكنولوجية لاعداد المهنيين .

مجال التكامل المقصود فى هذا البحث :

وفقا لمستويات مجال التكامل السابقة فان مجال التكامل المقصود فى هذا البحث هو فرعا النحو والقراءة لمادة اللغة العربية ، وهو يمثل المستوى الثانى من مستويات مجال التكامل السابقة .

I) Cohen David (1973): New Trends in Integrated Science Teaching , Vol. II , Unesco, Paris, P.40.

، أيضا عدلى كامل فرج : مرجع سابق ، ص٦٤ .

، أيضا ناجى خليل جرجس ، مرجع سابق ، ص٢٣ .

٢) عدلى كامل فرج : مرجع سابق ، ص٦٤ .

، أيضا ناجى خليل جرجس : مرجع سابق ، ص٢٣ .

(ب) قوة التكامـــل : Power of Integration :

يقصد بقوة التكامل مدى ترابط مكونات المنهج ببعضها البعض ، فبعـــض المناهج تقيم عناصر من مختلف المواد دون ترابط قوى ، فى حين يكون الترابـــط فى البعض الآخر أكثر قوة فيتعذر تمييز حدود المواد التى يتناولها المنهج .(١)

وتصف قوة التكامل ثلاثة مصطلحات هى التناسق والترابط والادماج ، والتناسق هو أدناها رتبة ، والادماج أعلاها ، فإذا كان هناك منهجان مختلفان يدرسان الواحد بعد الآخر ، ويتأثران إلى درجة معينة بتكامل ما ، كأن يكون هنـــاك خطة تخطيط واحدة وهدف واحد ، فان ما بين هذين المنهجين هو تناســـق وإذا انتظمت بعض فصول أو وحدات من مواد أو فروع مختلفة حول موضوع معـــين فان ما بينهما هو ترابط ، أما إذا تناول المنهج عناصر تداخلت حتى يتعـــذر ادراك الفواصل بين فروعها فان ما بينها هو إدماج .(٢)

قوة التكامل المقترحة فى البحـــث :

قوة التكامل المقترحة فى البحث لها بعدان :

١) الإدماج : وذلك لانه تشترك عدة مفاهيم علمية من فرعى النحو والقـــراءة المقررين على الصف الاول الثانوى العام لتحقيق هدف التكامل ، دون النظر لكونها من دروس فرع القراءة أو فرع النحو ، كما أن المفاهيم الرئيســـية يندرج تحتها مفاهيم فرعية أو حقائق لا تخضع للتقسيمات التقليدية لفـــروع اللغة العربية ، بل يعنينا أن هذه الحقائق تسهم فى تكوين المفهـــوم الرئيسى بغض النظر عن فرع اللغة العربية الذى تنتسب اليه ، وبالتالـــى يؤدى هذا — بدون تصنع — إلى ذوبان الحواجز التقليدية بين فـــروع اللغة العربيـــة .

(١) عدلى كامل فرج : مرجع سابق ، ص٦٩ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٦٩ . ، أيضا محمد عزت عبد الموجود وآخرون (١٩٧٧ — ١٩٧٨م) : أساسيات المنهج وتنظيماته ، القاهرة : دار الثقافة للطباعـــة ...

٢) الترابط : بين النحو والقراءة ، يتحقق من خلال اختيار المفاهيم العلمية (الحقائق النحوية والقرائية) التي تسهم في تحقيق أغراض التكامل بينهما .

ج) عمق التكامل Depth of Integation

يقصد بعمق التكامل " هو ما يوصف به المنهج من ارتباطه بحاجات التلاميذ المتصلة ببيئاتهم واشباعها ، بالإضافة إلى مدى الارتباط والتكامل بين منهج معين وباقي المناهج الدراسية ".(١)

عمق التكامل المقصود في هذا البحث :

تأسيسا على ما قصد بعمق التكامل فإن عمق التكامل المقترح في هذا البحث يتضمن مدى ارتباط موضوعات النحو والقراءة المتكاملة بحياة الطلاب الواقعية وبيئاتهم .

٣) مداخل الطريقة التكاملية :

" خيوط التكامل أو مداخل التكامل هي فكرة أو طريقة أو أي اختراع من هذا النوع عن طريقه ترتبط خبرتان أو أكثر من خبرات التعلم غير المرتبطة أو المنعزلة المنفصلة عن بعضها ، وهذه العلاقة أو الرابطة يمكن أن يدركها التلاميذ والمدرسون ".(٢)

---

(١) محمد صابر سليم وعبد الحميد منصور (١٩٧٥) " تطوير تدريس العلوم على مستوى "المرحلة" المتوسطة في البلاد "العربية" " مشروع بناء ... تدريس العلوم المتكاملة ، مرجع سابق ، ص ص ١٤ : ١٦ .

. أيضا عدلي كامل فرج ، مرجع سابق ، ص٦٩ .

(٢) منيرة حسن الصعيدي (١٩٨١) : المناهج المتكاملة ، مرجع سابق ، ص٧٠ .

ومحاولات تحقيق فكرة التكامل كانت لها مسارات ثلاثة :(١)

* المسار الاول : عن طريق إيجاد علاقات بين المقررات الدراسية القائمة .
* المسار الثاني : عن طريق إعادة تنظيم محتوى المعرفة إلى مقررات عامة .
* المسار الثالث : عن طريق أن يدور المحتوى حول مشكلات حيوية للمتعلم أو للمجتمع .

وهناك مداخل متعددة استخدمت في مشروعات عالمية لبناء مناهج متكاملة وهذه المداخل هي : (٢)

أ) مدخل العمليات العقلية : Mental Processes Approech :

يؤكد المنهج المتكامل هذا على العمليات العقلية أو الفكرية التي يمكن أن تنمى عند الطلاب مثل الوصف والقياس والملاحظة والمقارنة والتحليل والافتراض والتلخيص والاستنتاج والتنبوء وغير ذلك من العمليات ، وتترتب عادة هذه العمليات العقلية ترتيباً مرحلياً وفق مراحل الدراسة وحسب تعقيد تلك العمليات ، وأبسط هذه العمليات مستوى هي الملاحظة والوصف والتصنيف وأكثرها تعقيدا هي وضع الفروض والتعميم وضبط المتغيرات والتوحيد والتقييم . (٣)

---

(١) المرجع السابق ، ص١٨ .
(٢) رءوف عبد الرازق العاني (١٩٧٥) : تكامل العلوم في المرحلة المتوسطة ضرورة ملحة " مشروع ريادي لتطوير تدريس العلوم المتكاملة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الاسكندرية ، مطبوعات المنظمة ، ص ص٢٨ : ٢٥ .
(٣) المرجع السابق ص٣٠ .

مدخل المفاهيم أو المدركات : Concept Approach:

فى هذا المدخل يوجه الجهد أساسا إلى المفاهيم العلمية الرئيسية، وذلك فى صورة متدرجة بحيث تتضح هذه المفاهيم بانتهاء الصفوف الاولى من المرحلة الثانوية . (١)

وتتكون المفاهيم العلمية خلال تصنيف المعارف والحقائق العلمية فى ضوء الخصائص والصفات المشتركة بينها، ولهذا يمكن أن يعرف المفهوم بأنه " تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو أشياء " والمفهوم ليس هو الكلمة أو الرمز بل هو مضمون هذه الكلمة أو المصطلح ، ولهذا يعتبر التعريف بالكلمة أو المصطلح هو الدلالة اللفظية للمفهوم . " (٢)

ومن أهم الاعتبارات التى ينبغى أن تؤخذ بعين الاعتبار هو أن تقتصر المناهج التكاملية على عدد قليل من المفاهيم يتسع المجال للطلاب لتكوينها بعمق وتفهم وبمعنى آخر يجب ألا تتخم المناهج بعدد كبير من المفاهيم، لا يستطيع التلاميذ استيعابها، أو تكوينها مما يضطرهم إلى حفظها كما هو حاصل فى المناهج التقليدية المجزأة . (٣)

ويستهدف مدخل المفاهيم " تضمين المناهج مواقف تعليمية مترابطة تتيح إبراز معنى المفهوم وتتيح للطلاب ممارسة عمليات تحليل المعلومات والمقارنة والتجريد والتعميم وهى الطريقة السليمة نحو تكوين وانماء المفاهيم العلمية السليمة (الأسلوب الاستقرائى) وفى نفس الوقت ينبغى أن تتضمن المناهج مواقف تعليمية تتيح للطلاب استخدام ما اكتسبوه من مفاهيم فى عمليات التميز والتصنيف (الاسلوب الاستنباطى ". (٤)

---

(١) عدلى كامل فرج ، مرجع سابق ، ص٧٣ .
(٢) المرجع السابق : ص ص ٧٣ : ٧٤ .
(٣) رءوف عبد الرزاق العانى (١٩٧٥): "تكامل العلوم فى المرحلة المتوسطة ضرورة ملحة "، مشروع ريادى لتطوير تدريس العلوم المتكاملة ، مرجع سابق ص٣٩ .
(٤) عدلى كامل فرج ، مرجع سابق ، ص٧٤ .

جـ) مدخل المشكلات المعاصرة :

يركز هذا المدخل على المشكلات الملحة القائمة فى حياة الطالب ومجتمعه وفهم المشكلات المستقبلية المتوقعة له ولبيئته وبلده ، ومن المشكلات التى تهم المواطن العربى دراستها فى الوقت الحاضر : التزايد السكانى ، استغلال الثروات الطبيعية ، التلوث ، الغذاء والصحة ، التدخين والمسكرات ، أزمة المواصلات ، أزمة السكن ، نقص مياه الأنهار ، الهجرة من الريف الى المدينة وغير ذلك . (١)

د) مدخل العلوم التطبيقية : Applied Sciences Approach :

يركز المنهج المتكامل بهذا المدخل على دراسة الصناعات الوطنية الرئيسية فى الدول باعتبارها من نتاج العلم وتطبيقاته ، والغرض الرئيسى من وراء بناء وتدريس هذا النوع من المنهج المتكامل هو توعية المواطن بالصناعات الرئيسية فى بلده وعلاقتها بالاقتصاد القومى . (٢)

هـ) مدخل المشروع : Project Approach

يؤكد هذا المدخل على الاهتمام بمشروع معين يساهم فى إعداده وتنفيذه الطلبة أنفسهم مثل مشروع تربية الدواجن ، صناعة الألبان ، صناعات كيماوية بسيطة كالتصوير " الفوتوغرافى" ، ويصلح هذا المدخل بشكل خاص فى المرحلة الابتدائية . (٣)

و) مدخل البيئة : Environmental Approach :

يؤكد المنهج هنا على ربط ما يدرسه الطالب داخل المدرسة بالبيئة التى يعيش

---

(١) رءوف عبد الرزاق العانى ، مرجع سابق ، ص٣٩ .
(٢) نفس المرجع، ص ص ٣٩ : ٤٠ .
(٣) محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠٧ : ٢٢٩ .

فيها، وهنا تظهر إمكانية تطبيق كثير من المواد النظرية في الحياة العملية للطالب بحيث يستخدم ما يدرسه داخل المدرسة وظيفيا خارجها . (١)

ز) مدخل الظواهر الطبيعية : Natural Phenomena Approach:

يركز المنهج المتكامل هنا على الظواهر الطبيعية بشكل عام من وجوه عليه تشترك فيه علوم الحياة والارض بشكل متوحد ، ومن أمثلة الظواهر التي يمكن دراستها الزلازل والبراكين ، الجاذبية . (٢)

المداخل المستخدمة في البحث :

نعتقد أن أهم المداخل المناسبة للبحث مدخلان هما :

١) مدخل العمليات العقلية Mental Process Approach

٢) مدخل المفاهيم او المدركات : Concept Approach

وذلك لا سيما من أهمها : إنهما أهم المداخل السابقة ، إذ تتفوق ميزاتهما على غيرهما من المداخل الاخرى، فمدخل العمليات العقلية هو مدخل التأكيد على "فاعلية" العلم بدلا من "اسميته" فقط، ومدخل المفاهيم لا يؤكد على حفظ المفاهيم بقدر ما يؤكد على عملية تكوين المفاهيم ، كما أنه أكثر بقاء وأقل عرضة للنسيان من الحقائق المجزأة، وكذلك يعتبر مدخل المفاهيم أكثر ارتباطا بحياة الطالب لاحتمال استخدامها خارج المدرسة اكثر من الحقائق، كما إنهما تعين الطالب في ممارسته لعمليات التفكير العلمي . (٣)

إن مدخل العمليات العقلية ومدخل المفاهيم اكثر المداخل مناسبة لظروف الباحث والبحث .

---

(١) رؤوف عبد الرزاق العاني ، مرجع سابق ، ص٤٠ .
(٢) المرجع السابق ، ص٤٠ .
(٣) نفس المرجع : ص ص ٣٨ — ٤١ .

تعريف الطريقة التكاملية المقترحة :

بعد أن ناقشنا مفهوم التكامل ، وأبعاد الطريقة التكاملية ، ومداخلها التي استخدمت في مشروعات عالمية لبناء مناهج متكاملة ، ووفقا لبعدى الطريقة التكاملية المقترحة من حيث مجال وقوة التكامل ، ووفقا للمدخلين المختارين من مداخل التكامل لاستخدامهما في هذا البحث يتضح من ذلك أن المقصود بالطريقة التكاملية في هذا البحث أسلوب تُقَدَّمُ به المعرفة العلمية لفرعي النحو والقراءة في نمط وظيفي ديناميي في صورة مفاهيم مترابطة تغطى الموضوعات المختلفة ، دون أن يكون هناك تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة ، في ضوء الاطار المقترح لبعدى ومدخلى التكامل في البحث .

وبمعنى آخر هي : أسلوب يقدم المفاهيم العلمية (١) ، (مدخل المفاهيم ، بُعد الاندماج)، التي تسهم في تحقيق أهداف المحتوى التكاملي لفرعي النحو والقراءة ، (٢) (مدخل العمليات العقلية ، بُعد الترابط) ، في نمط وظيفي ديناميي . (٣)

وبحيث أن تكون هذه المفاهيم العلمية مترابطة متدرجة تغطى الموضوعات المختلفة . (٤) وبدون أن يكون هناك تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة .

---

(١) الحقائق النحوية والقرائية وفقا لحدود البحث .

(٢) خصوصا ، الفهم ، الربط ، الاستنتاج ، استخدام المفاهيم النحوية ، طبقا لحدود البحث .

(٣) استنتاجا من مناقشة مفاهيم التكامل في هذا الفصل .

(٤) استنتاجا من مناقشة مفاهيم التكامل .

C\ windows
Temp تمیز کردن
prefetch

mgtr5555@yahoo.com